أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.

The Effect of a Training Program Based on Cognitive Independence Approach on the Leadership behavior and Personal Intelligence of Low Basic Education Students in Jordan.

إعداد الطالبة

تماضر صبحي محمود صالح

إشراف

الدكتور: سامي ملحم

قدمت هذه الأطروحة إستكمالا لمتطلب الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي: تخصص: تعلم وتعليم

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

شباط: 2010

التفويض

أنا تماضر صبحي محمود صالح أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الإسم : تماضر صبحي محمود صالح

التوقيع:

التاريخ:2010/3/8

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الدكتوراه للطالبة تماضر صبحي محمود صالح بتاريخ: 13 /2 / 2010 وعنوانها: "أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن ".

وقد أجيزت بتاريخ: 8/ 3 / 2010

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
الأستاذ الدكتور مصطفى محمد عيسى رئيساً	....
الدكتور سامي محمد ملحم عضواً ومشرفاً	....
الأستاذ الدكتور محمد أحمد صوالحة عضواً	....
الدكتور إبراهيم يعقوب عضواً	....

الإهداء

إلى أعز الخلق في الوجود الذين لم ولن أوفيهما حقهما، روح أبي الطـــاهرة الذي ما تأخر عن دعمي ومساندتي، وأمي الحبيبة رمز الحــب والعطـــاء. إلـــى أشقائي وشقيقاتي وزوجي الأعزاء الذين كنت أستمد مـــنهم الحـــب والثقـــة التـــي احتجت إليها، أهدي ثمرة جهدي.

الباحثة

تماضر صبحي محمود صالح

شكر وتقدير

إن الشكر والفضل لله وحده الذي أكرمني وأنعم علي، بأن مكنني ويسر لي إنجاز هذا الجهد المتواضع الذي آمل أن يكون إضافة للدارسين والباحثين في هذا المجال في بلدنا الغالي.

ولا يسعني هنا إلا أن أتقدم بعظيم الشكر والإمتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الكريمة، الأستاذ الدكتورمصطفى عيسى والأستاذ الدكتور محمد أحمد صوالحة والدكتورإبراهيم يعقوب.

أما أستاذي الكبير الدكتور سامي ملحم، فله مني كل الإمتنان والعرفان لما قدمه لي من نصح وإرشاد، حتى خرجت هذه الرسالة بهذه الصورة؛ وأخيراً أتقدم من جميع الإخوة الأعزاء بجزيل الشكر والعرفان، لما قدموه لي من دعم ومساعدة حتى أعددت وأخرجت هذه الأطروحة.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

فهرس الأشكال

أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن "

إعداد الطالبة

تماضر صبحي محمود صالح

إشراف

الدكتور: سامي ملحم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن،وقد انبثق عن هذا الهدف الرئيس خمسة أسئلة.

وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة(15 تجريبية ذكور-15 تجريبية إناث)،(15 ضابطة ذكور-15 ضابطة إناث). من الصف الرابع الأساسي في منطقة عمان تم إختيارها بالطريقة العشوائية.وتم تطوير أداتين للدراسة هما:مقياس السلوك القيادي ومقياس الذكاء الشخصي و اقتراح برنامج تدريبي.

وتم التأكد من صدق الأدوات الثلاث من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص و الخبرة في الجامعات الأردنية للحكم على صلاحيتها ومناسبتها لأغراض الدراسة الحالية.

ولتحليل بيانات الدراسة تم إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية.وإختبار(t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة.

تمت صياغة مجموعة من الفرضيات لدراسة أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي والذكاء الشخصي والسلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي، فيما يتعلق بالاستقلال المعرفي في السلوك القيادي لدى أفراد عينة الدراسة.
2. عدم وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في الذكاء الشخصي فيما يتعلق بالاستقلال المعرفي في الذكاء الشخصي لدى أفراد عينة الدراسة.
3. عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الجنس في السلوك القيادي في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة.
4. وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الجنس في الذكاء الشخصي في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة.

The Effect of a Training Program Based on Cognitive Independence Approach on the Leadership behavior and Personal Intelligence Of Low Basic Education Students in Jordan

Prepared by

Tamador Subhi Mahmoud Saleh

Supervisor:

Dr. Sami Mohammed Milhem

ABSTRACT

This study aims at investigating the effect of a training program based on cognitive independence approach on the leadership behavior and personal intelligence of basic education students in Jordan, The Five questions, emerged from this aim.

The sample of the study consists of (60) female and male students from the basic fourth grade in Amman. The sample was selected randomly. To achieve the study aims, two tools were developed: a measure of leadership behavior and the measure of personal intelligence.

Thus, the study tools were verified by submitting them to sophisticated assessors specialized and experienced at the University of Jordan to judge the validity and relevance of the study aims.

To analyze the study data the standard deviations, means, and test analysis of covariance (t) Were used to calculate the differences between the samples of the study.

The study showed the following results:

1. There is an effect of the training program based on cognitive independence approach on the leadership behavior which is related to cognitive independence in leadership style of basic education students in Jordan.
2. There is no effect of a training program based on cognitive independence approach personal intelligence which is related to the cognitive independence in personal intelligence of basic education students in Jordan.
3. There is no statistically significant effect of sex on leadership style of basic education students
4. There a statistically significant effect of sex on Personal intelligence of basic education students

.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و أهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد؛ فهي مرحلة تأسيس تبنى عليها مراحل النمو الأخرى، حيث إن الخبرات المبكرة في الطفولة تؤثر على جوانب شخصية الفرد وخصائصه الانفعالية في الرشد بعد ذلك، كما أن للتعليم أثرا كبيرا في تشكيل الجوانب المعرفية والانفعالية من شخصية الطفل. وبذلك تعد الطفولة هي مرحلة التعلم والاكتساب الأولى، ومن هنا كانت أهميتها.

وأوضح الباحثون أن التعلم الذي يتم في مرحلة الطفولة والذي يحدث في أوانه يكون خاضعاً للظروف والشروط التي يفرضها المعلم والأبوان، الأمر الذي يجعل للمكافأة الإيجابية والسلبية قيمة عظمى تجعله قادرا على التعلم والإكتساب (رزق،1994).

ومما لا شك فيه أن التجديد التربوي في طرائق التعليم بأساليبه ومحتواه يشكل أحد توجهات المستقبل الرئيسة. وقد قدمت فترة الستينات بعض المحاولات في التجديد التربوي. وأبرز مبتكرات هذه الفترة فكرة الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التعليم. ولكن مايزال هناك عجزعن تصور أساليب بعيدة المدى ذات معالم واضحة قادرة على إعداد الأطفال للعيش في عالم المستقبل.

لذا تبدو الحاجة ملحة إلى وضع إطار استراتيجي بعيد الأمد يوجه مسار التعليم وتطوره إذا أردنا للتعليم أن يقوم بدوره في التطوير المستمر المتجدد، وبديهي أن مدارس اليوم يجب ألا تقتصر على تلقين مبادئ المعرفة، بل يجب أن يمتد دورها إلى تعليم المتعلمين

المهارات التي تمكنهم من أن يقوموا بتعليم أنفسهم ذاتيا داخل المدرسة وخارجها، والاتجاه السائد اليوم أن الهدف الرئيس للمدرسة يجب أن يكون تمكين المتعلم من مهارات التعلم الذاتي، وهنا لا بد من إتباع طرائق وأساليب التدريس الحديثة التي تمكن من تقديم المادة العلمية بطريقة مركزة وفي وقت قصير، وتتيح للمتعلم اكتساب الخبرة والمهارات والتعلم بدرجة عالية من الكفاءة، بحيث تكون مهارات المعلم مقتصرة على تهيئة الظروف والشروط ليتمكن المتعلم من أن يتعلم بنفسه ذاتيا، وبسرعة ذاتية، وبمقدرته الخاصة (عثمان، 2005).

و يتضمن الأسلوب المعرفي الكثير من العمليات العقلية المعرفية، ويعتبر مسؤولا عن الفروق الفردية في تناول إدراك وحل المشكلات. ويعرف خليفة الأساليب المعرفية بأنها "الطرائق المتمايزة في الإدراك والفهم والتصنيف والتحويل واستقبال ومعالجة المعلومات وتستخدم كطريقة غزو ثابتة في إدراك وترميز أو تشفير المعلومات وتخزينها وهي الطريقة التي يجهز بها الفرد معلوماته من مثيرات البيئة الخارجية" (خليفة، 1995).

والأساليب المعرفية هي بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات وحل المشكلات ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة، ويمكن تصنيفها حسب التعدادات والتصورات النظرية التي تناولت الأساليب المعرفية من حيث تعريفها وعلاقتها بجوانب الشخصية. وقد تعددت الأساليب المعرفية التي اهتم بها العلماء بحيث بلغ عددها مايقرب العشرين أسلوبا معرفيا، وفيما يلي عرض لأحد هذه الأساليب موضحا تعريفه وطرقه وأساليبه وهو أسلوب الإعتماد على الذات مقابل الاستقلال عن المجال: والذي يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي قدرة الفرد على التحليل والتفكير(العتيبي، 2007).

كما ويعد الأسلوب المعرفي الخاص بالاعتماد على المجال هو الأسلوب الذي استأثر بالاهتمام الأكبر من جانب العلماء، وربما لأن الاهتمام به بدأ منذ وقت مبكر لـدى هرمـان (Herman) و زملائه منذ أربعينيات القرن العشرين، ولقياس حالـة الفـرد بالنـسبة لهـذا الأسلوب، كان أولها الموقف التجريبي الذي يعرف باسم تعديل الجسم بهدف معرفـة كيفيـة إدراك الفرد لموضوع جسمه في الفراغ، حيث يجلس الفرد على كرسي داخل حجرة صغيرة مائلة ويطلب إليه أن يعدل من وضع جسمه تجاه الرأس بينما تبقى الحجرة في وضعها المائل، وقد كشفت النتائج أن الأشخاص المعتمدين يقومون بتعديل وضع الجسم في اتجاه الحجرة، أما الأشخاص الذين يتميزون بالاستقلال فيعملون على تعديل وضع الجسم بحيث يصبح بوضـع رأسي دون اعتبار لدرجة ميل الحجرة الصغيرة (رزق،1994).

ويعرف رزق الاستقلال عن المجال بأنه" تمكين المتعلم من الاعتمـاد علـى نفـسه بصورة دائمة ومستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخـصيته واستمرار تربيته لذاته واعتماده على المجال في فهم النواحي النفسية والإجتماعية والإدراكية التي تمكنه من التلاؤم الإيجابي مع متطلبات الحياة في مجتمع سريع التغير".

وهذا يعني أن الاستقلال عن المجال طريقة تربوية تضع الإنسان وجها لوجه أمـام نفسه وأمام المعرفة والحياة، وتجعله يحس بالقدرة على امتلاك مـصيره ومـستقبله، وفـتح الطريق أمامه ليتعلم داخل المدرسة وخارجها. وهذا يعني أن يصبح المـتعلم صـانع تقدمـه الثقافي والفكري، والرأي السائد في الأوساط التربوية هو أنه لا سبيل أمام الإنسان كي يـتعلم إلا عن طريق التعلم الذاتي نظرا لأن قدرة الإنسان على التعلم في أي مكان وزمان ومتابعـة تربية نفسه طوال حياته غير محدودة.

لذا يمكن استثمار تلك القدرة في التعلم والتكيف مع التغيرات الحضارية والعمل على تحسين التفاعل مع المجتمع والمستقبل. كما أن العالم يشهد تراكما وتفجرا معرفيا لا تستوعبه نظم التعلم الحالية. و لابد من استراتيجية بعيدة المدى تمكن المتعلمين من استيعاب المعارف وإتقان المهارات التي يحتاجونها في تعاملهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه (قطامي،2000).

إن أسلوب الاستقلال المعرفي يعني إتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد الذي تختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوو الاستقلال المعرفي عكس الأفراد ذوي الإعتماد على المجال الإدراكي- يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه هذه المعلومات. وبالتالي فإن الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفهوم، وإدراك الذات، ومفهوم الجسم، والأدوار الإجتماعية. فالأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة، وعلى معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية، كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية عن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي (الخولي، 2002).

ويرى جيلفورد (Guilford،1980) أن أسلوب الاستقلال يعتبر عملية مرونة بدلا من إعتباره عملية تحليل، حيث إن هذا الأسلوب يعبر عن استعداد الفرد لعمل أي تعديل أو تغيير في المعلومات التي توجد في المجال الإدراكي لكل فرد، بالإضافة إلى أنه قدرة أو ميل (أو كلاهما معا) للتأثير على التحويلات- وهي أحد أنواع البناء العقلي ويرمز له بالرمز(N.V.T).

ولأن وتكن (Witkin) يرى أنه مع تزايد عمر الطفل، فإن ميله يزداد نحو أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، ومع ظهور نظرية التمايز النفسي التي تعتبر مبدأ رئيسا في

علم الجشطلت،فمن الممكن القول بأن التقدم البحثي في هذا الأسلوب المعرفي يمكن أن يؤدي إلى زيادة مكتسبة في قدرات التحويل أي الإنتاج التقاربي للتحويلات البـصرية علـى وجـه الخصوص، وهذه النتيجة لا تضعف من نظرية التمايز النفسي عند وتكن، ولكن إنـصافا لـه يمكن القول بأنه لا توجد علاقة بين أسلوب الاستقلال والإعتماد على المجال الإدراكي وعملية المرونة التي تعد بعدا من أبعاد التفكير الإبتكاري حيث يمكن الاستدلال عليه من خلال القدرة التي تعد أحد مكونات نموذجه (الخولي،2002).

وتؤكد البرامج التعليمية الحديثة على أهمية إكساب الأطفال المهارات التي تـساعدهم على التكيف مع المتغيرات السريعة والتي تحدث في هذا العصر مثل التفكير الإبداعي والقيادة وغيرها. وتعد المؤسسات التربوية هي الأساس في تعليمهم الأنمـاط الـسلوكية الاجتماعيـة المختلفة، والتي تساعدهم على التكيف مع بيئتهم الطبيعية والإجتماعية. فالأطفـال القيـاديون لديهم تكيف إجتماعي ومهارات إجتماعية بدرجة كبيرة، وأن سمة القيادة يمكن الإهتمام بهـا وتنميتها. والقادة الجيدون يفهمون الظروف الإنسانية المعقدة ويهبون حياتهم لمساعدة الآخرين، لذلك، يجب خلق بيئة تسمح للوصول إلى القيادة التعليمية، ولن يتحقق هدف الوصـول إلـى تكوين شخصية متكاملة للأطفال إلا بتطوير جوانب الشخصية. ويعد الـسلوك القيـادي مـن الجوانب التي يمكن أن تكون مهمة وذات قيمة، وعلى النظام التربوي مراعاة هذا الجانب في تنمية شخصية الطفل (الرقاد،2005).

إن الأطفال القياديين يمتلكون مهارات إجتماعية بدرجة عاليـة، وإن الـشعبية فـي الطفولة تساعدهم على التنبؤ بالقيادة في سن الرشد في بعـض المجـالات، كمـا أن الأولاد والبنات لا توجد لديهم فرص متساوية لتطوير قدراتهم القيادية. ويشير براش (Brach) بأنـه إذا نظرنا إلى القيادية كسمة من سمات الشخصية، فإن معظم سمات الشخصية يمكن تطويرها

ضمن ظروف اجتماعية. فالفرد يبدأ بالتعرف على السلوكات القيادية المطلوب تعلمها، ثم يأتي دور الممارسة للسلوك المتعلم ثم نقل ما تم تعلمه في فترة التدريب من سلوكات قيادية إلى واقع الحياة (الرقاد، 2005).

كل هذه العمليات السابقة تتطلب تمتع الفرد بالذكاء الذي يعد ثورندايك (Thorndike) المذكور في جاردنر (Gardener) من أوائل من أشار إليه حيث قال: أنه لكي يتم وصف وقياس ذكاء فرد ما فلا بد من فحص ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال الميكانيكي، والمجرد، والإجتماعي السلوكي. ونتيجة لمثل هذه الجهود بدأ العلماء في زيادة الإهتمام بدراسة أنواع أخرى من الذكاء من خلال نظريات تعتقد أن هناك ذكاءً واحداً يولد به الإنسان ولايمكن تغييره، حيث أشار جاردنر (Gardener) في إطار ما عرف بإسم" نظرية الذكاءات المتعددة" إلى ثمانية أنواع مختلفة من الذكاء، وضمن ذكاءاته مايحدد الذكاء الشخصي الذي يشمل نوعين أحدهما أسماه(بالذكاء الذاتي Personal Intelligence) ويتناول علاقة الفرد بنفسه أو الجانب الإنفعالي للفرد. ويشمل التمييز بين الإنفعالات المختلفة وتسميتها وتوظيفها. والنوع الثاني هو ما أصطلح على تسميته(بالذكاء الإجتماعي Social Intelligence) ويتناول علاقة الفرد بالآخرين ويظهر في تفاعله معهم، وهما على درجة عالية من الإرتباط ببعضهما بعضا (Gardener,1993).

وقد مهدت نظرية الذكاءات المتعددة لظهور أنواع مختلفة من الذكاء، كان لبعضها علاقة مباشرة بالذكاء الشخصي وهو ما أصطلح على تسميته بالذكاء الإنفعالي بصورة صريحة ومحددة، و يشتمل هذا النوع على الوعي بالذات، والقدرة على إتخاذ القرارات، وإدارة المشاعر، وتحمل الضغوط، وأن إمتلاكها يتضمن توافر عناصر المكاشفة مع الذات ونفاذ البصيرة، وتقبل الذات والثقة بالنفس، وغير ذلك من العناصر (العجمي،2006).

وقد أشار جاردنر(Gardner, 1999) إلى أن الذكاء الإنفعالي جــزء مــن الــذكاء الشخصي وجزء من الذكاء الاجتماعي الذي هو في الأصل جزء من الذكاء الشخصي، وهــذا يوحي بوجود نوع من التداخل الكبير والمتسلسل بين هذه الذكاءات الثلاثة.

ونظرا للعلاقة الكبيرة التي تربط بين الاستقلال المعرفي والسلوك القيــادي والــذكاء الشخصي جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحــى الاســتقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء أثر برنامج تدريبي مــستند إلــى منحــى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.

عناصر مشكلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفــي في السلوك القيادي لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفــي في الذكاء الشخصي لدى أفراد عينة الدراسة؟
3. هل يختلف أثر البرنامج التدريبي على السلوك القيادي لدى أفراد عينة الدراسة بــإختلاف الجنس؟

4. هل يختلف أثر البرنامج التدريبي على الذكاء الشخصي لدى أفراد عينة الدراسة بإختلاف الجنس؟

فرضيات الدراسة:

تم في هذه الدراسة فحص الفرضيات التالية:

1- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على السلوك القيادي لدى أفراد عينة الدراسة يعزى إلـــى البرنامج التدريبي.

2. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على الذكاء الشخصي لدى أفراد عينة الدراسة يعزى إلـــى البرنامج التدريبي.

3. لا يختلف أثر البرنامج التدريبي اختلافا دالا إحصائيا على السلوك القيادي لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس.

4. لا يختلف أثر البرنامج التدريبي اختلافا دالا إحصائيا على الذكاء الشخصي لـــدى أفـــراد عينة الدراسة باختلاف الجنس.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة من حيث أنها تأتي بموضوعاتها كأحد المتطلبات التي يحتاجها الميدان التربوي، إذ يمكن أن تزود المنظرين والسيكولوجين والمهتمين بالإتجاهات النظرية والدارسات والبحوث والأدب والتراث النفسي الذي أجري في هذا الموضوع، وبالتالي يمكن أن يقود ذلك إلى فهم المتغيرات:(البرنامج التدريبي، السلوك القيادي، الذكاء الشخصي) والعمل على إثرائها وتنميتها.

ثانيا: الجانب التطبيقي

1. تكمن أهمية الدراسة فيما توفره من أدوات عملية وتطبيقية، تمثلت في البرنامج التدريبي ومقياس السلوك القيادي والذكاء الشخصي ليتناسب مع طلاب الصف الرابع في الأردن، والتي يمكن أن تغدوا مراجع يمكن لأي باحث الإفادة منها.
2. تكمن أهمية الدراسة بأنها تتناول الجانب الاجتماعي من شخصية الطفل حيث تم تصميم برنامج تدريبي تم وضعه بين يدي معلمات الصف الرابع وهو برنامج عملي يساعد في تدريب طلبة الصف الرابع على تنمية السلوك القيادي والذكاء الشخصي الذي يعبر عن النمو الاجتماعي حيث يفتقر طلبة الصف الرابع-بحسب علم الباحثة- إلى البرامج التدريبية التي تنمي شخصية الطفل بشكل عام وتنمية الجانب الاجتماعي بشكل خاص، كما تمكن المعلمات في رياض الأطفال من توظيف البرنامج التدريبي والإفادة منه في تدريب الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

تعريف مصطلحات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة، تم تعريف أهم المصطلحات التي تتـضمن موضـوع هـذه الدراسة:

البرنامج التدريبي:

مجموعة من العناصر والإجراءات المتكاملة والمترابطة والمؤلفة من عدد من الأهداف والموضوعات ومفرداتها والمواد والموارد البشرية والأنشطة و الفعاليات والأساليب التي تهدف إلى تزويد المتدربين بمعارف ومهارات وخبرات وإتجاهات محددة لتطوير أدائهم في ضوء حاجاتهم التدريبية المتمثلة بمهاراتهم التي ظهر ضعف في أدائها(بني مصطفى،2005).

ويعرف إجرائيا بأنه : برنامج أعدته الباحثة قائم على منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن وتكون البرنامج من (30) جلسة.

الاستقلال المعرفي:

هو طريقة الطفل في إدراك الموقف وما به من تفاعل وتحديد قدرته على التعامل مع الحدث أو الشيء مستقلا عن الآخرين (الخطيب، 1993).

ويعرف إجرائيا بأنه: الإجراءات التي تم تطبيقها لقياس كل من السلوك القيادي والذكاء الشخصي في البرنامج التدريبي.

السلوك القيادي:

هو قدرة الطفل على المبادرة والأخذ بزمام الأمور من بين مجموعة الزملاء ويـــدلل عليه من خلال قيادته كعريف للصف أو مخطط لرحلة أو نشاط ما (الرقاد، 2005).

ويعرف إجرائيا بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك القيادي الذي تم إعداده من قبل الباحثة.

الذكاء الشخصي:

الأوجه الداخلية للفرد وإدراكه لإنفعالاته، والقدرة على تمييز الإنفعـــالات وتـــصنيفها والقدرة على إستخدامها في فهم سلوكه وتوجيهه (Gardener,1993).

ويعرف إجرائيا بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الشخـــصي الذي تم إعداده من قبل الباحثة.

محددات الدراسة:

ارتبطت محددات الدراسة ب:

1. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، والمتغيرات التي اشتملت عليها.
2. العينة التي تم إختيارها من طلبة الصف الرابع الأساسي من المدارس الخاصة،في مدينـــة عمان.
3. الزمن الذي أجريت به الدراسة وهو الفصل الدراسي االثاني من العام 2009/2008.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل كلا من الأدب النظري للدراسة الحالية و الدراسات السابقة ذات الصلة.

القسم الأول: الأدب النظري.

المقدمة:

لقد اختلفت التفسيرات العلمية للعمليات النفسية بإعتبارها متغيراً وسيطاً(داخلي) وذلك وفقاً للمدارس النفسية المختلفة التي تناولتها بالدراسة والبحث .فبينما يرى علماء النفس السلوكيون العمليات النفسية على أنها متغير داخلي تعمل وفقاً للإرتباطات بين المثيرات والإستجابات، نجد أن أصحاب النظريات المعرفية قد ركزوا جل إهتمامهم على الطرائق التي يستطيع الأفراد عن طريقها تنظيم وتخزين المعلومات بالشكل الذي ييسر تذكرها واسترجاعها وذلك في أثناء تعاملهم مع بيئاتهم المتباينة (Gardener,1993).

ولقد تبنى كثير من الباحثين والمشتغلين بعلم النفس الإتجاه الذي اتخذه أصحاب النظريات المعرفية(علم النفس المعرفي) بإعتباره المدخل الأكثر ملاءمة لتفسير السلوك عامة والتعلم خاصة.ومن ثم أصبح هذا الإتجاه أكثر ملاءمة وفهماً لأساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في أغلب مواقفه الحياتية التي يتفاعل من خلالها مع عناصر البيئة المحيطة به في أشكالها المختلفة، ولذا أصبح علم النفس المعرفي وعلماؤه في مركز ذي أهمية خاصة بين مدارس علم النفس المختلفة .

ويشير مصطلح (Cognition) إلى جميع العمليات النفسية التي بوساطتها يتحول المدخل الحسي إلى معرفة فيطور ويختصر ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى إستخدامه في

المواقف المختلفة . ومن أهم العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات (Input) الحسية عمليات الإدراك، والتخيل، والتذكر، والإستدعاء، والتخزين، والتحويل، والتفكير وغيرها من العمليات العقلية المختلفة. ويتضح من ذلك أن المعرفة تدخل في جميع ما يمكن للإنسان أن يفعله أو يمارسه في حياته بصفة عامة. و يتبين كذلك أن كل ظاهرة نفسية لدى الإنسان هي ظاهرة معرفية (شريف، 1981).

إن الدراسات والبحوث التي تناولت دراسة الإدراك لم تهتم بدراسة شخصية الفرد المدرك بإعتباره أحد العمليات النفسية للفرد في بداية الأمر، ولكن بدأ الإهتمام بدراسة العوامل الشخصية والإجتماعية المحددة للإدراك في أبحاث المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للدراسات النفسية(A.P.A.) عام (١٩٤٩) ؛ حيث أهتم علماء الإدراك والشخصية بربط الفروق الفردية في بعض خصائص الشخصية بطريقة الإدراك، ومن ثم أصبحت نظرتهم الجديدة للإدراك من خلال نظريات الشخصية لا بإعتبار أن للإدراك دوراً مهماً في تحديد الفروق الفردية في القدرات والذكاء فحسب، بل بإعتباره أيضاً وسيلة مهمة في تحديد الفروق والتي تميز الأفراد في تعاملهم مع الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) المختلفة (الشرقاوي، 1985).

وتعرف الأساليب المعرفية بأنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه، وما يدركه من حوله، وفي أسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وفي أساليبه في إستدعاء ما هو مختزن بالذاكرة (شريف ،1981) .وتعرف بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات والتعلم، وإدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي (الشرقاوي ،1985).

ويعرفها (الشرقاوي،2003) على أنها تلك الطرائق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم وتكوين وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الإنفعالي الوجداني، والمجال الإجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية المميزة للفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط.

ومع بداية السبعينات من القرن الماضي اتسع الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية وتعددت تصنيفات هذه الأساليب مما أدى إلى ظهور عدد من الأساليب كانت ومازال محور اهتمام الباحثين سواء الباحثين العرب أوغير العرب وتتمحور هذه الأساليب حول: الإعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي، التبسيط المعرفي - التعقيد المعرفي، السيادة التصورية -السيادة الإدراكية، الإندفاع - التروي ، المجرد المعقد -العياني البسيط ، تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية - عدم تحمل الغموض، التجميع الوصفي - التجميع التحليلي، و الضبط المرن - الضبط المقيد (الشرقاوي، 2003) .

وتعد الأساليب المعرفية وسيلة وأسلوب معالجة حيث يُعد بعد الاستقلال والإعتماد على المجال من أهم عشرة أنماط للأساليب المعرفية حظيت بدراسة وعناية كثير من الباحثين والنفسيين. وقد أظهرت نتائج دراسات وتكن (Witken) المشار إليه في (أبو حطب، 1990) أن هذه الأساليب المعرفية تمثل أساسا يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع مواقف الحياة الخارجية، فكل فرد له أسلوبه المفضل في تنظيم مايراه ويدركه حوله، وله أسلوبه في تنظيم ما يحتفظ به في ذاكرته وأن هناك نوعا من الثبات النسبي في أساليب إدراكهم لما يحيط بهم، وبالتالي في أساليب تعاملهم مع المجال الخارجي.

وقد تناولت الدراسات الحديثة الأهمية الخاصة للمنحى الاستقلالي والإعتماد على المجال بوصفها مقياسا يتسم بثبات الأفراد في طريقة الإدراك.

ففي مجال إدراك المستقلين فإنهم يدركون الموقف بدون ربطه بالأرضية، في حين يدرك المعتمدون الموقف بشكل كلي، وأقل قدرة على فحص وفهم العناصر المحيطة به.

لذا فالأساليب المعرفية تمتاز بأنها (Coop & Brown, 1990):

1- تهتم بشكل المحتوى أكثرمن إهتمامها بشكل النشاطات المعرفية التي تشير إلى الإختلافات الفردية في كيفية الإدراك، والتفكير وحل المشكلات والتعلم فهي تهتم بمعالجة المحتوى بشكل أساسي أكثر من توضيح المحتوى .

2- من الأبعاد المستعرضة التي تتناول وظائف نفسية متعددة، كالتمثل والإدراك والنشاطات العقلية، والسلوك الإجتماعي، أو الشخصي، بمعنى أنها شاملة لا تتجزأ، وتهتم بالجوانب المعرفية وغير المعرفية.

3- ثنائية البعد تتعلق بإصدار الحكم، فليس هناك شيء محدد جيد، أو سيء، فمثلا ينجح الطلبة المستقلون في المجالات التي تتضمن مهارات غير إجتماعية، في حين ينجح الطلبة المعتمدون في المجالات التي تتضمن مهارات إجتماعية وقليلة من الوظائف التحليلية.

4- ثابتة نسبيا وهذه الميزة مهمة بشكل خاص لعمليتي التوجيه والإرشاد، هذا وقد ارتبطت الأساليب المعرفية بمفهوم التمايز النفسي، الذي يشير إلى أن الفرد يعد أكثر تمايزا عندما يستجيب بطريقة مميزة خاصة بموقف ما، ويصبح أقل تمايزا عندما تكون إستجابته أقل وضوحا، وأكثر تداخلا مع مثيرات أخرى من الموقف، ويظهر كذلك

التمايز من خلال قدرة الفرد التحليلية للعناصر والتفاصيل المتاحة في الموقف، وذلك عندما يستطيع الفرد عزل نفسه عما دونها، وكذلك من خلال تكامل الأنشطة عند أداء الوظائف التي تطلب التنسيق بينهما في أي مجال من المجالات النفسية والإجتماعية.

ومن الجوانب المكونة لشخصية الإنسان هي إعتماد الفـرد واسـتقلاليته وكفاءتـه الذاتية، ففكرة الفرد عن نفسه وإيمانه بقدراته الاستقلالية بالإعتماد على ذاته يضمن له النجاح ويشير منحى الاستقلال إلى إعتماد الفرد وإعتقاده بأنه يملك القوة للإنجاز من خلال تحقيـق الأهداف المطلوبة فهو يحاول جعل الأشياء أكثر واقعية بحيث تحصل فعـلا (الـشرقاوي، 2003).

كما ويسهم المنحى الاستقلالي في قدرة الفرد على إظهار مستوى من تقدير الـذات والإعتماد على الذات والذي بدوره يلعب دورا مهما في التكيف النفسي والإضطراب وتشجيع الفرد على زيادة عمليات الإنتباه والتفكير بطريقة مساعدة للذات أو بطريقة معيقة. فـالأفراد الذين لديهم استقلالية يملكون إحساسا قويا بالقدرة على الكفاءة ، ويركزون على حل المشكلة والحصول على تحليل لها، على العكس من الأفرد الذين لايملكون القدرة علـى الاسـتقلالية بمختلف أشكالها فهم يهتمون بجوانب النقص وعدم الفاعلية الشخصية لديهم. كما ويقوم هـذا المنظور على أن الإنسان يملك حاجة إلى التقرير والتوجيه الذاتي وهو سـلوك إداري ذاتـي توجهه حاجتان رئيستان هما: الحاجة إلى التقرير الذاتي والحاجة إلى الكفاءة وهما الحاجتان المتصلتان إتصالا عضويا ببعضهما بعضا وإن كانت تعتبر الحاجة الأولى أكثر أساسية مـن الحاجة الثانية (Gardener,1993).

ويذكر راسكين (Raskin, 1997) أن الحاجة الأولى تتمثل في رغبة العضوية البشرية في الفعل الحر المقرر ذاتيا، بينما تتمثل الثانية في الحاجة إلى الكفاءة أي حاجة العضوية إلى تطوير كفاءة الفرد في التعامل مع المحيط . فالفرد الإنساني لا يرغب فقط في أن يطور كفاءته في التعامل مع المحيط ، ولكنه يرغب أن يكون الموجه والقائد لهذا التفاعل وليس لأن يكون موجها من الخارج.كما يرغب الفرد بأن يكون صاحب قرار في المبادرة والفعل الذي يقوم به في محيطه، ومن هنا يعرف كذلك المنحى الاستقلالي بأنه التقرير الذاتي والحاجة إلى الإختيار تتجلى في إحساس الفرد بأنه المخير والموجه لسلوكه.

والمتعلم فرد في مجتمع له خصائصه الشخصية، وذاتيته المتفردة عن أقرانه داخل السياق التعلمي وخارجه ومحاولة طمس خصائص هذه الشخصية وإنكار ذاتية المتعلم في الوقت التعليمي، هو في حد ذاته كف للقدرات والطاقات الكامنة في نفس المتعلم، والتي يمكن إستخدامها بشكل أو بآخر لتدعيم وتفعيل عمليات تعلمه (Vernon ,1993).

وتنظرالتربية الحديثة إلى المتعلم على أنه شريك في العملية التعليمية وليس مجرد متلقي سلبي تفرض عليه الأنشطه التعليمية فرضا من قبل المعلم أو من قبل واضعي المناهج. وكون المتعلمون شركاء في العملية التعليمية يعني أنهم يؤثرون في وضع الأهداف وإختيار المحتوى ويتحملون جزءا كبيرا من مسؤولية تعلمهم ومن جهة المعلم فهو يقوم بدور المسهل الذي يوفر الظروف الملائمة للتعلم بالتعاون مع المتعلم نفسه ولا ينفردون كما هو الشأن في الممارسات التقليدية فارضين سلطتهم المطلقة ومتنكرين لحاجات وإحتياجات المتعلمين (Saracho & Dayton ,1990).

ولا تعني استقلالية المتعلم بالطبع، إعطاء الحرية غير الموجهة للتعلم ليتخذ قرارا بشأن تعلمه، ولكنها تعني الإفادة من قدراته الذاتية لتحمل مسؤولية تعلمه في إطار من التوجيه المستمر الذي يجعل المتعلم يتحرك في إطار الهدف المرسوم من تعلمه. وتعرف استقلالية المتعلم بأنها "بناء قدرة المتعلم على المشاركه في تحمل مسؤولية تعلمه، من حيث القدره على إتخاذ القرار وتفعيله" (قطامي،2000).

المتعلم التقليدي (الإتكالي):	المتعلم المستقل:
يعتمد بشكل رئيسي على معلمه.	يعتمد بشكل رئيسي على ذاته.
لايشارك في اتخاذ القرارات المرتبطه بتعلمه وانما يقوم بها معلمه.	يستطيع اتخاذ قرارات مستنيره بشأن تعلمه.
لا يتأمل ولايعرف نقاط ضعفه ونقاط قوته.	على وعي وادراك تام بنقاط ضعفه ونقاط قوته.
لايستطيع الربط بين التعلم الحادث داخل حجرات الدراسه والعالم الخارجي من حوله.	يستطيع الربط بين التعلم الحادث داخل حجرات الدراسه والعالم الخارجي من حوله والاستفادة من التعلم في حياته اليوميه.
يؤمن بأن المعلم هو المسؤول عن تعلمه وأن دوره يتمثل في الاستجابه لرغبات وأوامر المعلم.	يشارك ويتحمل مسؤوليه تعلمه وعلى وعي تام وادراك مستنير بالاستراتيجيات المتوفره لتحقيق تعلم أفضل.
لايخطط لتعلمه ومن ثم ليس هناك غايات أوأهداف واضحه يسعي لتحقيقها.	يخطط لتعلمه ويضع غايات واهداف واضحه يسعي لتحقيقها.
ترتبط دافعيته بشكل كبير بالدرجات والامتحانات.	ترتبط دافعيته بشكل كبير بالتقدم الدراسي الذي يمكنه تحقيقه.
لايتأمل تعلمه أو حتي الأسباب الكامنه وراء تعلمه.	يتأمل ويجلس ليفكر في تعلمه ومدى التقدم الذي يحققه والأسباب التي تقف حائل دون الوصول إلى أهدافه وكيفية التغلب عليها.

الشكل رقم (1) الفرق بين المتعلم المعتمد على التعلم التقليدي والتعلم

الاستقلالي:(Ronald ,2000)

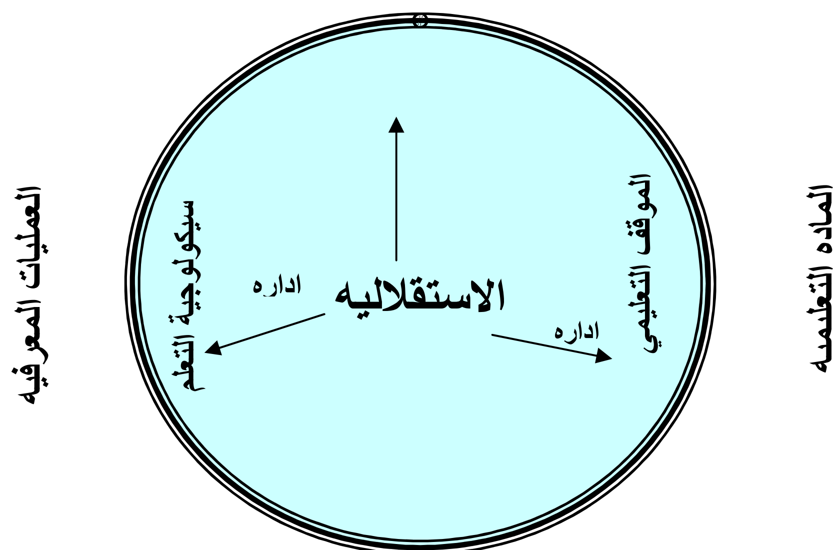
وقد بين (Ronald ,2000) أهمية التعلم القائم على المنحى الاستقلالي على أنه التعلم المستقل الذي يكسب المتعلم الكفايه في:

- ♦ تحديد أهداف تعلمه.
- ♦ اختيار وتنظيم المحتوى الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف.
- ♦ اختيار استراتيجيات التعلم التي تناسب المحتوى وتساعد على تحقيق الأهداف.
- ♦ رصد ومراقبة تعلمه والإنجاز الذي يمكنه تحقيقه.

ولا تعتبر وظائف المنحى الاستقلالي وظائف مرادفه للتعلم الذاتي --- فهي لاتقتصر على التعلم بمعزل ومنأى عن المعلم كما في التعلم الذاتي.

فللمعلم دور هام في تنمية استقلالية المتعلم، كما أن استقلالية المتعلم لا تعني تنازل المعلم عن أدواره ومسؤولياته داخل حجرات الدراسة وإنما يسعى إلى السماح للمتعلم بأن يتشارك معه في مسؤولية تعلمه واتخاذ القرارات المرتبطة به. والاستقلالية لا تنحصر في تنظيم عملية التعلم وإنما تنطوي استقلالية المتعلم على قدرته على الاستقلال والإعتماد على الذات في اتخاذ القرارات المرتبطة بالتعلم والتأمل الناقد والقدرة على تنفيذ هذه القرارات ذاتياً كما هو موضح في الشكل رقم (2) (Mwyers & Jounes,1993):

سلوك المتعلم



الشكل رقم(2) قدره الفرد على تحمل مسؤليات تعلمه من خلال الاستقلال والإعتماد على الذات حسب منحى الاستقلال المعرفي.(Mwyers & Jounes,1993).

– جوانب الاستقلال المعرفي:

هناك جوانب عدة لاستقلال المتعلم عن المجال من أبرزها (Mwyers & Jounes,1993):

أ- استقلال المتعلم في تحديد حاجاته وأهدافه.

من أولى بوادر طاقات المتعلم التي تتيح له فهم طبيعة تعلمه، وتحمل مسئوليته تجاهه، هو المشاركة في تحديد حاجاته التعليمية، وأهداف تعلمه بدقة، وفهم طبيعة هذه الأهداف والحاجات وأساليب تلبيتها وتحقيقها.

ب- استقلال المتعلم في اختيار مواد التعلم.

إن من مبادئ تحمل المتعلم لمسؤولية تعلمه هو إختياره لمواد التعلم المناسبة له، ومن هنا لابد وأن تصمم مواقف التعلم على تعدد البدائل المناسبة للقدرات المختلفة للطلاب، حتى يكون هناك مجال أمام المتعلم في إختيار المواد التي تناسب قدراته وطاقاته والتي تساعده على استقلاله في عمليات تعلمه.

جـ- الاستقلال في اختيار الاستراتيجيات.

للمتعلم الحق في تبني الاستراتيجيات التي تناسبه للتعلم، وعلينا أن نصمم المواقف التعليمية التي تدربه على استخدام هذه الاستراتيجيات والأساليب بفاعلية وكفاءة في مواقف التعلم، ليتخذ المتعلم بشأنها قرارا وفق ميوله وقدراته.

د- الاستقلال في اختيار وقت التعلم.

حالات المتعلم مختلفة من وقت إلى آخر، والمتعلم أدرى بالوقت الذي تنطلق فيه قدراته لأداء مهامه التعليمية، ومن هنا فإن جوانب التعلم يجب أن تفسح الطريق للمتعلم لتحديد الوقت ومقداره اللازم لأداء مهامه التعليمية، كما يجب أن ندربه على اختيار الأوقات المناسبة لمهامه التعليمية.

هـ- الاستقلال في التعامل مع مصادر التعلم.

ما من شك بأن التعلم الذي يبنى على المصدر الواحد تعلم لا ينتج للفرد حرية الحركة، وحرية اختيار ما يناسبه، فتحقيق استقلالية المتعلم يتطلب تعدد مصادر التعلم، وإعتماد المتعلم على إنتقاء ما يناسبه منها وفق قدراته وميوله.

-خصائص استقلالية المتعلم المعرفية:

هناك عدة خصائص ضرورية لاستقلالية المتعلم المعرفية تتمثل فيما يأتي (Abern,1999):

أ- **الاستقلال هدف مثالي.** الاستقلال التام فكرة مثالية في مواقف الحياة المختلفة وهو هدف يمكن تحقيقه عن طريق فهم التنمية الفردية لذاتية الفرد الشخصية، فهي يجب أن تتضمن استقلاله بأدواره في المواقف الثقافية والسياسية والإجتماعية؛ لكونه عضوا في هذا المجتمع.

ب- **استقلال المتعلم ليس أمرا بسيطا.** استقلال المتعلم ليس بالأمر البسيط، فهو يتطلب وضع المتعلم في مواقف تتيح له الفرصة لتحمل مسؤوليات تعلمه، وتحكم المتعلم ليس هو الشرط الوحيد في تحقيق هذه الاستقلالية، بل يتطلب الأمر مهارات خاصة لمهارات الدراسة والمهارات الوراء معرفية، كما يتطلب إستخدام استراتيجيات معرفية معينة.

جـ- **الاستقلالية عمل منظم وموجه.** فلا تعني استقلالية الفرد المتعلم أن نتركه يعمل بدون تأكيدات لتنظيم تعلمه، بل لابد وأن ندفعه إلى الإفادة من الخبرات التي تساعده على النمو، وعلى إتساع قدراته وفهمه الواسع لطبيعة تعلمه وتنمية كفاياته.

د- **الاستقلالية متدرجة.** استقلالية المتعلمين وتنميتها تعني تنمية قدرة المتعلم ليأخذ أفضل وضع لتحمل مسؤولية تعلمه عما قبل، وعلى هذا يمكن وضع الاستقلالية على مدرج من الكمال والنقص بحسب ما يعطي للفرد من مسؤوليات، وما يتوافر لديه من فهم حول طبيعة تعلمه.

هـ- الاستقلالية متغيرة. وجود الاستقلالية بدرجة من القوة لدى فرد تتغير بتغير الموقف التعليمي، فقد يعتمد الفرد المتعلم على نفسه في يوم ما إعتمادا كاملا، ولكنه قد يظهر في يوم آخر شيئا من الإعتماد على معلمه تجاه مهمة تعليمية أخرى، كما أن الاستقلال تتغير درجته ويتفاوت بتفاوت المجتمعات وخصائصها.

المتطلبات الأساسية لتحقيق استقلالية المتعلم:

هناك عدد من المتطلبات الضرورية اللازمة لتحقيق استقلالية المتعلم من أهمها (الهنداوي،1990):

أ- الوعي المستمر بعمليات التعليم. تنمية الاستقلالية تتطلب وعيا مستمرا بعمليات التعلم، فعلى سبيل المثال: الوعي الدائم بالإنطباعات الذاتية عن التعلم، والوعي بأساليب اتخاذ القرار وتفعيلها في المواقف التعليمية.

ب- الإفادة من مختلف العوامل المؤثرة في التعليم. تتطلب عملية تنمية الاستقلالية إفادة المتعلم من مختلف العوامل التي تؤثر في تعلمه، كالاتجاهات والدافعية، والمعتقدات عن التعلم، والثقافة، والسياق الإجتماعي السياسي.

جـ- التعرف على الأساليب والاستعدادات. إن دفعك للمتعلم لتحقيق الاستقلال، يجب أن يبنى في ضوء فهمك لاستعدادات طلابك؛ وأساليبهم المعرفية، وغيرها من الجوانب النفسية، التي يجب أن تدرس بعناية قبل اتخاذ قرار بشأن اتباع استراتيجية للتدريب على الاستقلال.

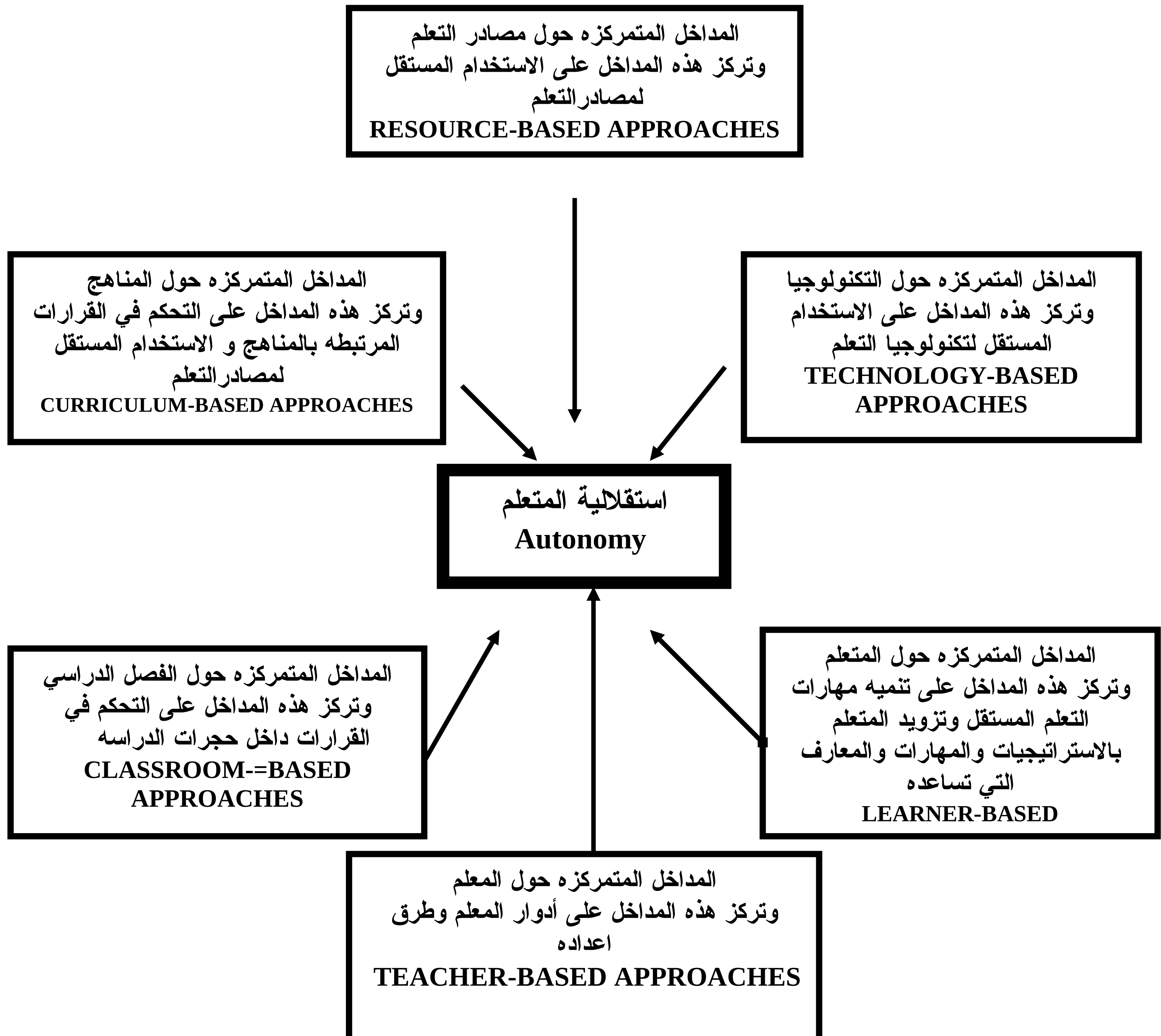
د- التعرف على رؤى المجتمع وفهم طبيعته. إن المساحة التي تعطيها المجتمعات للاستقلال، والتعبير عن الحرية تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن ثم فإن التعرف على فلسفة المجتمع

ورؤيته أمر ضروري، ليتم من خلاله العمل على توجيه عمل المتعلم ليتحقق من خلاله الاستقلال المرجو في ضوء طبيعة وفلسفة مجتمعه.

مداخل تنمية الاستقلال المعرفي لدى المتعلم:

تعددت المداخل التي يمكن من خلالها تحقيق استقلالية المتعلم، ولكن يمكن التعرف على ستة مداخل رئيسة كما هو موضح بالشكل التالي (بني خالد،2005):

الشكل رقم (3) مداخل تنمية الاستقلال المعرفي لدى المتعلم:



من المعلوم إن الاستقلال المعرفي ينمي الإعتماد على الذات ويغير مفهومنا لـــذواتنا في المواقف المختلفة أيضا، فقد يقدر الفرد نفسه بدرجه كبيـــرة فـــي علاقاتـــه الشخـــصية بالآخرين ويقدر نفسه بدرجه منخفضة في المواقف التي تتطلب ذكاء وتفكيرا، ويقـــدر نفـــسه بدرجه متوسطه في أداء عمله، ومهما كان الأمر فإن الاستقلال في الإعتماد على الذات يدعم تقدير الذات ويدعم قدرة الفرد على القيادة والتواصل مع الآخرين والذي بدوره ينمي الـــذكاء الإجتماعي لدى الأفراد.

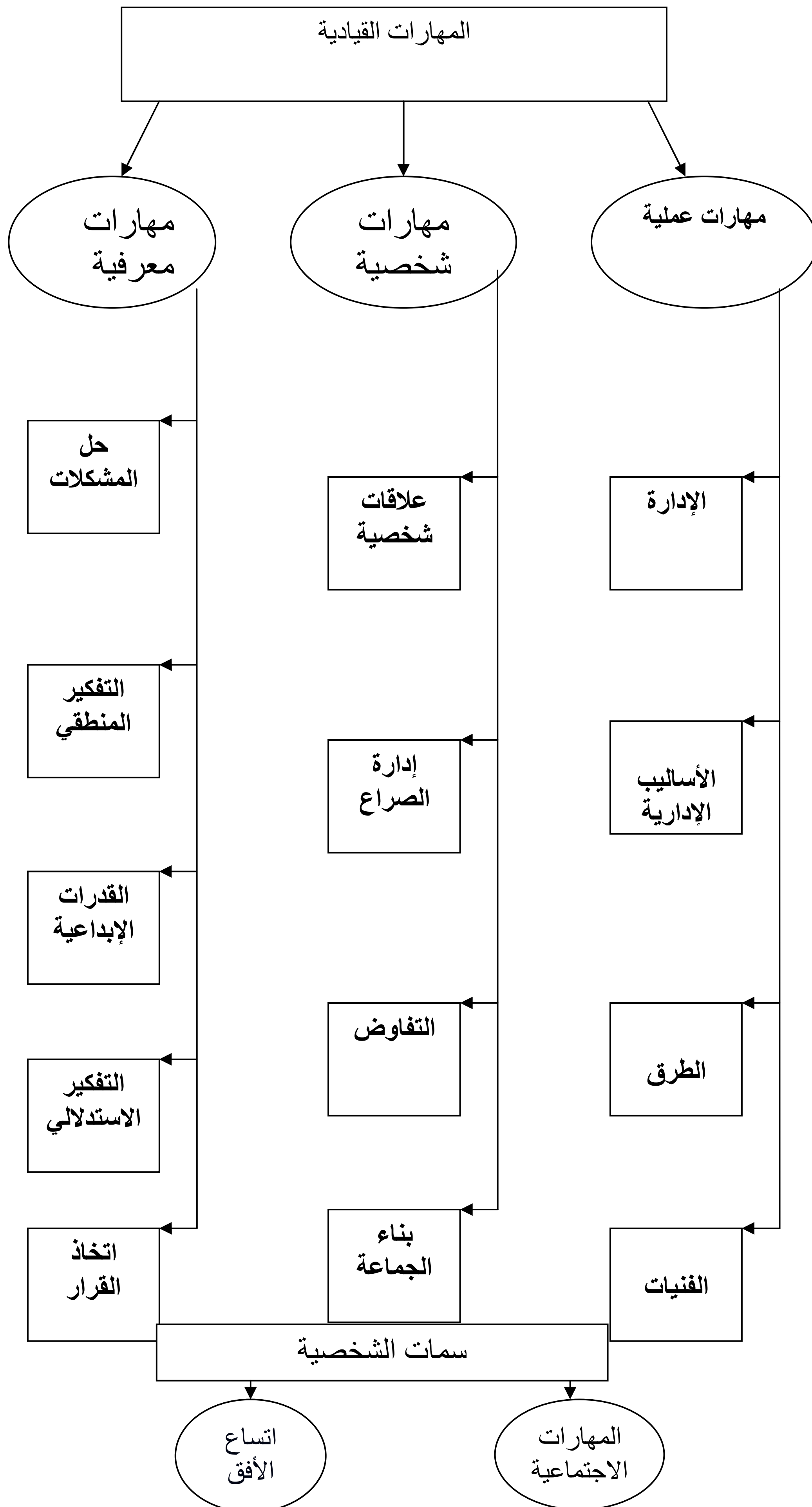
السلوك القيادي:

إن القيادة هي عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتـــائج المرجـــوة وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم. ووفقاً لما قاله وارين بنيس وبيرت نانوس فإن المديرين يفعلـــون الأشـــياء بطريقـــة صحيحة ولكن القادة يفعلون الأشياء الصحيحة. يعتمد القادة الموهوبـــون علـــى شخـــصياتهم وقدراتهم على الإلهام والتحفيز وعلى الهالة المحيطة بهم، وهم عادة قادة خياليون يميلون إلى تحقيق الإنجازات، ويمكنهم تحمل المخاطر المحسوبة، ولديهم قدرات عالية في فنون الاتصال. أما القادة غير الموهوبين فيعتمدون بصورة أساسية على معارفهم (السلطة تذهب إلـــى مـــن يعرف)، وعلى ثقتهم الكاملة بأنفسهم وهـــدوئهم، وإتجـــاههم التحليلـــي فـــي التعامـــل مـــع المشكلات (Mart,2004).

يعتبر موضوع القيادة من المسائل التي شغلت بال الباحثين والدارســـين فـــي مجـــال الجماعات سواء أكان الأمر يتعلق بمفهوم القيادة أم الأسباب التي تجعل من أحد أفراد الجماعة قائدا دون غيره حيث يبنى نجاح تلك المؤسسات على نوع القادة وشكل القيادة التي يتبعونها

ولتحقيق الأهداف والآمال والتطلعات التي يطمح إليها أفراد أي مجتمع كـــان و أي مؤســـسة كانت يلزم إيجاد القيادات الفاعلة والمؤثرة التي تستطيع أن تقـــود الجماعـــات نحـــو تحقيـــق الأهداف والغايات المنشودة فالقادة مسؤولون عن مدى النجاح الذي يحققه المجتمـــع وكـــذلك الفشل. لقد أصبح للقيادة شأنها ليس من حيث دورها في التنفيذ وتحقيق الأهداف وإنما أيـــضا من حيث أهميتها في اختيار الأهداف وفـــى تنفيـــذها وفـــى تكتيـــل ولاء الجماعـــة حولهـــا (شريف،1981).

وهناك العديد من التعريفات لعملية القيادة تتفق في فقرة وتتابين في أخرى ويعود ذلك إلى النظريات العديدة التي طرحها المفكرون وفقهاء علم الإجتماع لتفسير ظـــاهرة القيـــادة، ويمكن أن نعرف القيادة بأنها: "القدرة على التأثير على الآخرين وتوجيـــه ســـلوكهم لتحقيـــق أهداف معينة".أما القائد: "فهو الشخص الذي يقوم بالتأثير على سلوك الأفراد بـــشكل إيجـــابي وتوجيههم لإنجاز أهداف محددة وهو بالتالي يحرك المجموعة وينسق بين جهـــود أفرادهـــا". ويشير إلى مركز داخل الجماعة أو الشخص الذي يشغل المركز، بينما القيادة تشير إلى العملية التي يتم من خلالها تفاعل القائد مع الآخرين، وقد تعددت مفاهيم القيـــادة بتعـــدد الاتجاهـــات والأطر النظرية حيث يمكننا النظر إليها كدور إجتماعي تربوي، أو كوظيفـــة إجتماعيـــة، أو كسمة شخصية، كما يمكن النظر إليها كعملية سلوكية، إلا أن ثمة قاسما مشتركا بينهما وهـــو إحداث التأثير في الآخرين وعندما يحدث التأثير في نطاق ما فلا بد من الربط بينـــه وبـــين الإسهام في تحقيق أهدافها، وبناء على ذلك يمكن تعريف القيادة بأنها : "مجموعة الـــسلوكات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، وتـــستهدف حـــث الأفراد على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأكبر قـــدر مـــن الفاعليـــة والكفـــاءة والتأثير"(Necholason،2003). والشكل رقم (4) يمثل المهارات القيادية.


المهارات القيادية
مهارات معرفية
مهارات شخصية
مهارات عملية
حل المشكلات
التفكير المنطقي
القدرات الإبداعية
التفكير الاستدلالي
اتخاذ القرار
علاقات شخصية
إدارة الصراع
التفاوض
بناء الجماعة
الإدارة
الأساليب الإدارية
الطرق
الفنيات
سمات الشخصية
اتساع الأفق
المهارات الاجتماعية

الشكل (4): المهارات القيادية **(Necholason،2003)**

ومن الشكل السابق تلخص الخصائص العامة للقائد فيما يأتي :

1- يتمتع بذكاء إجتماعي وقدرة على التفاعل الإجتماعي مع الطلاب داخل الفصل وخارجه.

2- يحرص على بناء الجماعة وتماسكها والحفاظ عليها من خلال كفاءته في إدارة الصراع والتفاوض وحل المشكلات واتخاذ القرار.

3- قادر على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف الجديدة .

4- يمارس مبدأ الشورى ويتبادل الآراء مع طلابه.

5- يتصف بالطموح، المثابرة، الإبداع والابتكار،التخطيط والتنظيم في عمله، والقدرة على حل الصراع الشخصي.

6- يمارس التوجيه والإرشاد بكفاءة.

7- يتمتع بذكاء انفعالي بحيث يكون لديه القدرة على معرفة مشاعر وانفعالات المحيطين به وإدارة انفعالاته.

.(Necholason,2003)

وللقائد أدوار مختلفة ومتغيرة ولكنها متكاملة ومتداخلة، فهو يتحلى بمواصفات خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار جميعا، ومن صفات القائد ما يأتي (Joan, 2007):

1- القدرة أو الكفاءة: الذكاء، القدرة على التحليل والإستبصار، اليقظة، الطلاقة اللغوية، المرونة والأصالة، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على تقديم الأفكار، القدرة على فهم المشكلات وطرح الحلول، القدرة على التعامل مع مقتضيات التغير، الجرأة على إبداء

الآراء والمقترحات، المثابرة، المبادرة، الطموح، والقــدرة علــى التعامــل مــع الأزمــات والطوارئ.

2- صفات جسمية مناسبة مثل: الصحة الجيدة، المظهر الممتاز، الطــول، والقــوام المتناسق.

3- التفوق الأكاديمي والمعرفي: أن تتوافر لدى القائد المهارات العلميــة اللازمــة، ويكون على علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرف عليها ويوجهها مثل: تحليل المواقــف إلى مكوناتها واستنباط النتائج المحتملة، قوة التصور والإدراك، ربط الأســباب بالمــسببات، الإتصال الجيد مع الزملاء، إدارة جلسات المناقشة بروح تعاونية، الــتخلص مــن الــروتين، تحفيز همم العاملين، الإفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم، تنمية قدرات وكفاءات العاملين، حسن استخدام الإمكانات المتاحة المادية والبشرية.

4- صفات شخصية مثل: القدرة على تحمل المسؤولية، الاعتماد على النفس، النشاط، التعاون، حسن المعاشرة، المرح، البشاشة، الصداقة والمودة، الاستقامة والعدل، الحزم، القدرة على اتخاذ القرارات، القدرة على ضبط النفس، الحماس للعمل، التواضع، اللباقة، الجرأة على مساندة الحق، السيطرة، الصبر، القدرة على تحمل الإحباط والفشل، والتنظيم وعدم الميل إلى الفوضى.

5- صفات خلقية مثل: الأمانة والإخلاص والكرامة، الابتعاد عن التحيز، الاســتقامة والصدق، القدوة الحسنة..

6- صفات إجتماعية مثل: أن يكون من مستوى إجتماعي وإقتصادي متميز، ذا شعبية عند الآخرين، ديمقراطيا ويشرك الآخرين في إتخاذ القرار، يحترم الآخرين، ويؤمن بقـدرة الآخرين على التغيير.

يشهد العالم اليوم صراعاً مريراً بين الإهتمامات المختلفـة: السـياسية والاقتـصادية والاجتماعية والإدارية، ويقوم القادة في هذا الصراع بأدوار خطيرة تجعـل مصيرالإنـسانية مرتبطاً إلى حدٍ كبير بتفاعلهم مع غيرهم من الشعوب والمجتمعات فـي مختلـف الظـروف (الطويل، 1997).

وتشير القيادة إلى مركز معين، أو مكانة ووظيفة، أو دور إجتمـاعي يؤديـه الفـرد (القائد) في أثناء تفاعله مع أعضاء جماعته (الأتباع)، ويُفترض فيمن يتبوأ بالقيادة أن يتميـز بقوة الشخصية والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه أفكارهم وسلوكهم نحو تحقيق هدفٍ محددٍ لصالح المجموعة التي يتولى قيادتها. ويتولى القائد أيضاً مسؤولية تنظيم عمليات التفاعل بين أعضاء الجماعة، والحفاظ على تماسكها، والمبادرة لحلّ المشكلات الناجمـة عـن هـذا التفاعل، وتيسير موارد قوتها وسلطتها، فالقيادة إذا تفاعل نشط مؤثر وموجه، لا مجرد مركز وقوة ومكانة. والقائد هو الشخص الرئيس في الجماعة الذي يـؤثر فـي نـشاطات أفرادهـا وسلوكهم؛ لتحقيق أهداف مشتركة مـن خـلال التفاعـل الإيجـابي مـع أفـراد جماعتـه (شريف،1981).

وتعدَّ القيادة من أهم المدخلات المركزية لتحديد طبيعة التفاعلات داخل الجماعة؛ فالقيادة سلوك يُمارس من خلاله التأثير في اتجاهات العاملين، وسلوكهم، ومدى ارتباطهم بتحقيق أهـداف المؤسسة، فضلاً عن أن طبيعة القيادة تحدد خصائص بيئة العمل والتي يقضي العاملون فيهـا

معظم أوقاتهم، مما يؤثر ليس في مدى رضاهم عن عملهم فقط، بل في مدى رضـــاهم عـــن حياتهم بشكل عام (Joan, 2007).

ويعدّ النمط القيادي العامل الرئيس في إنجاح العمل المؤسسي، أو فشله في المؤسسات العامة وفي المؤسسات التربوية، وذلك لما للقائد التربوي من دورٍ حاسمٍ في التأثير في سلوك أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة التربوية، وفي خلق الجوّ العلمي الفعَّـــال الـــذي يمثل البيئة الصفية للتعلم وزيادة في تحصيل الطلبة. و إذا كان القائد التربوي قادراً على القيام بمهماته من تخطيط وتنظيم، وتوجيه ورقابة، وتشجيع للعاملين وحفزهم، فإنه يكون قادراً على تحقيق أهداف المؤسسة، وبخلاف ذلك تتعثر المؤسسة، ويصعب تحقيق الأهداف التي تتوخاها (حنورة، 2003).

ولقد جاء الإهتمام بالسلوك القيادي بإعتباره أهم الأعمدة الرئيـــسة لـــلإدارة الفعَّالـــة، فالإدارة المتسلطة غالباً ما تخفي وراءها عدم الكفاية على التوجية السليم، مما يـــنعكس ســـلباً على العلاقات العامة بين الإدراة والعاملين، بينما تعمل الإدارة الديمقراطية على إشاعة جـــوٍّ من المحبة والثقة والرضا عن العمل، ويتفق التربويون على أهمية إمتلاك مـــدير المدرســـة للسلوك القيادي الفعَّال، الذي من شأنه العمل على تحقيق أهداف المدرسة وغاياتها، وتـــسيير العملية التعليمية التعلمية في مدرسته، فهو المسؤول عن تنظيم وتوجيه وتحفيز جميع العاملين في المدرسة، وتهئية جميع الظروف؛ لتساعدهم على نموهم مهنياً، وشخصياً؛ للقيام بأدوراهم على أفضل وجه (Bisland, 2004).

ومن المفروض أن يطور القادة التربويون تفهماً واعياً لكيفية قيـــادة هـــذا الإنـــسان والتعامل معه، بحيث يبذل كلّ ما بوسعه من جهد عن قناعة ورضا في أثناء ممارسته لـــدوره

في المؤسسة التربوية، فالقيادة نشاط ديناميكي يؤثر في الجهاز الإداري، حيث إنه ينقله من حالة الركود والروتينية إلى حالة العمل الحيوي الفعَّال (الطويل، 1997).

ولأهمية السلوك القيادي، فقد بدأ اهتمام المتخصصين من التربويين بدراسة السلوكات القيادية منذ نشأتها، ولم يزل هذا الاهتمام قائماً، فلم تعد القيادة مقتصرة على القيادة السياسية أو العسكرية فحسب، وإنما تتعدى ذلك لتشمل القيادة التربوية (شريف، 1981)؛ فالإداري يمكن أن يكون مديراً فاعلاً، ولكن ليس بالضرورة أن يكون قائداً، ولعلّ هذا ما يفسّر حاجة المؤسسات الإدارية الحديثة إلى قادة، وليس إلى إدرايين. ويكمن التحدي الذي تواجهه المؤسسات الإدارية الحديثة في ضرورة إعداد أجيال جديدة من الإداريين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية الحديثة، ويمتلكون الكفايات الإدارية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم بكفاية وإقتدار، بدلاً من أولئك الذين يستخدمون أسلوب القيادة المعتمدة على الضبط، والسيطرة، والتصلب، ومقاومة التغيير، والتحديث. فالقادة التربويون هم القادرون على مواجهة التحديات وتحمل المسؤوليات؛ لتحديث المؤسسات التي يتولون قيادتها، وتحديد درجة الحاجة إلى التغيير، إضافة إلى وضعهم لرؤى جديدة وإلتزامهم بها، وبالتالي فإنهم يعيدون تشكيل المؤسسات من جديد، بحيث تناسب الرؤى الجديدة. وكلّ ذلك بحاجة إلى استراتيجيات عمل حديثة تناسب التطور السريع والمستمر للإدارات (الطويل، 1997).

ويحاول دارسو الإدارة التربوية –من خلال تناولهم لمفهوم القيادة– المقارنة بينه وبين مفهوم الإدارة، فيميّز البعض بين الإدارة والقيادة، على اعتبار أن الإدارة هي ما يتعلق بالجوانب التنفيذية. أمّا القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا، وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يدرك الغايات البعيدة، والأهداف الكبرى، ولايعني هذا أن يكون القائد غير مسؤول عن الأمور التنفيذية، بل عليه أن يجمع بين الإثنين معاً (شريف،1981).

والبعض الآخر نظر إلى الفرق بين الإدارة والقيادة من منظور السلطة والنفوذ، بمعنى أن رجل الإدارة يمارس سلطة بحكم ما يخوله مركزه ووظيفته. أمّا القيادة فإنها عملية ليست جامدة، وإنما هي عملية ديناميكية يمكن من خلالها أن تقوم بأدوار مختلفة وفقاً لمقتضيات الموقف، وما يتوقع من القائد نفسه (الطويل، 1997).

من خلال ما سبق ذكره ترى الباحثة أن السلوك القيادي الفعال ضروري للإدارة التربوية بشكل عام، وخاصة إذا ما عرف أنها جزء من الجودة الشاملة التي تسعى إليها المؤسسات. ويجري من خلال عملية القيادة توجيه الأفراد نحو تحقيق عمل مشترك يظهر أهمية التعاون والإعتماد المتبادل بين الناس في العلاقات الاجتماعية وفي السلوك الجماعي الهادف . وقد عرف الإنسان القيادة وألفها وتعامل معها منذ ظهور التجمعات البشرية الأولى ، كما أدرك من خلال تجربته أن القيادة تلعب دورا حيويا في تنظيم حياته وتطوره . ويكمن جوهر العملية القيادية في قدرات الفرد الذاتية التي يكون من خلالها تأثيرا في سلوك ومشاعر مجموعة من الأفراد الآخرين إذ يمتلك الأثر القيادي وإمكانية التأثير في الآخرين من خلال دوره كقائد. ولا يعد الدور القيادي حكرا على الطابع الرسمي بل قد يكون الإطار الرسمي للفرد غير محقق للتأثير المطلوب بدرجة عالية بالمقارنة مع التأثير الذي يحققه في إطار التفاعلات غير الرسمية للأفراد، فالقيادة حركة متفاعلة من الآثار الاجتماعية تتسم بالاستقرار والاستمرار، فالقائد يرتبط مع الجماعة بعلاقات تفاعلية متبادلة متكررة تتميز بالاستقرار والاستمرارية والنمو وفاعلية التأثير.

هنالك العديد من المفاهيم المتعلقة بالقيادة يتناول كل منها بعض جوانبها، فقد عرفت على أنها "ذلك الجهد أو العمل الذي يؤثر في الأفراد ويجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يجدونه صالحا لهم جميعا ، ويرغبون في تحقيقه وهم مرتبطون معا في جماعة واحدة متعاونة ". كما

عرفها البعض على أنها " إنعكاسات لقوى الشخصية التي يتمتع بها فرد دون غيره في توجيه ورقابة الآخرين وتحقيق إمكانية توافقهم مع توجيهاته لتحقيق الهدف ". ويمكن تعريفها أيضا بأنها " إمكانات يتمتع بها فرد معين في إدارة جماعية من الأفراد لغرض تحقيق أهداف المنظمة" (Ivancevich & Matteson , 2002).

القيادة والقائد:

إن عملية القيادة لا تشتمل على أدوار ومهام القائد لوحده فالقيادة كعملية ومفهوم أوسع من القائد لأنها تتضمن أطرافا أخرى هم التابعون أو المرؤوسون، وكذلك الموقف الذي يمارس في ظله السلوك القيادي وذلك على الرغم من مركزية الدور الذي يقوم به القائد في عملية القيادة، ويعتمد تأثير أي قائد على نوع ومصدر القوة التي يمارس من خلالها القيادة على الآخرين، وهناك تصنيفات عديدة اقترحها الباحثون لمصادر قوة القائد، ومنها(Shermerhorn , 1999): قوة الإكراه: إمتلاك القوة على المعاقبة، قوة المكافأة، قوة الشرعية، قوة الخبرة، قوة القدوة: مدى إعجاب التابعين بقائدهم وإقتدائهم به، وقوة المعلومات.

ويعد الدور القيادي من الأدوار الأساسية للقائد، ويجب أن يعطي هذا الدور الأهمية القصوى، لما له من أهمية في زيادة فعالية دوره في التأثير على الجماعة وعلى الرفاق والزملاء ولما يتطلبه من مهارات وكفايات قيادية وفنية، فلا بد أن تتوافر لديه مهارات قيادية لتجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين، وقادراً على التجديد والإبتكار والنظرة إلى المستقبل، وقادراً على التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم، وقادراً على مواجهة المواقف الطارئة والصعبة بحكمة وفعالية، وعلى الطالب القائد أن يكون قادراً على التعامل مع المتغيرات الداخلية، ولديه القدرة على التخطيط والتنبؤ ووضع الحلول والاستراتيجيات.

وقد تم تصنيف المهارات القيادية اللازمة للطالب الموهوب في ثلاث مجموعات وهي كما يأتي (Jocobs&Kritsonis,200H):

أ- **المهارات التصورية أو الفكرية.** وتعني القدرة المكتسبة لدى القائد على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة به في المدرسة، وللمتغيرات الداخلية والخارجية، والعلاقات القائمة بينهما وأثرها على العمل المؤسسي بشكل عام، لهذا نجد الطالب الموهوب الذي تتوافر لديه مهارة القيادة فعالاً في إبتكار الأفكار الجديدة، والإحساس بالمشكلات قبل حدوثها، حيث يضع الحلول والاستراتيجيات والأولويات والخطط العلاجية المسبقة قبل وقوع المشكلة.

ب- **المهارات الإنسانية.** وتشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى الطالب الموهوب كقائد فعال وقدرته على التفاعل المؤثر مع زملائه والمجتمع المحلي من جهة، ومع رؤسائه ومعلميه من جهة أخرى، كذلك تدل على قدرته على تنسيق الجهود وقيادتها نحو تحقيق الأهداف للجماعة والتعاون وتبادل الأفكار والخبرات بين أفراد المؤسسة الواحدة.

ج- **المهارات الفنية.** وتشير إلى معرفة القائد المتعمقة في الأشياء وعلوم المعرفة والتخصص العلمي ويكتسبها الطالب الموهوب القائد عن طريق الخبرة والدراسة والتدريب(حنورة، 2003).

خصائص السلوك القيادي ومقوماته:

القيادة ظاهرة دينامية دائمة التغيير وعملية تواصل بين القائد ومرؤوسيه حيث يتبادلون المعارف والاتجاهات لتحقيق المهام الموكلة إليهم لذلك فإن النظرة إلى القائد يجب أن تكون من خلال الدور الذي يؤديه وقدرته على أداء هذا الدور وتحقيقه لأهداف الجماعة (حسن،2002).

وتأتي أهمية القيادة في أنها يمكن أن تعمل على: تحويل الأهداف إلى نتائج ،تحفيز المنظمة والأفراد على التخطيط للمستقبل،التعامل مع المتغيرات المؤثرة في إمكانات تحقيق المنظمة لأهدافها، دعم عناصر مشروعات المنظمة ووظائف الإدارة، وكذلك تكمن مصادر قوة تأثير القيادة في الخبرة والكفاءة والسلطات الممنوحة للقائد وإحترام المرؤوسين له (الطويل، 1997).

ومع تعدد تعريفات القيادة سواء من ينظر إلى القائد في ضوء المنظمة التي يقودها أو النظرإلى القائد في إطار التحليل النفسي أو الإطار السيسيومتري فقد حدد (احمد،2006) خصائص السلوك القيادي فيما يأتي:

1-السلوك القيادي نشاط وحركة فالقائد الناجح هو الذي يوجه القدرات الجسمية والعقلية والوجدانية للأفراد توجيها ناجحا.

2- السلوك القيادي تأثير في الأفراد والجماعات والتأثير يأتي عن طريق المناقشة والإقناع لا عن طريق الأمر.

3- السلوك القيادي تعاون ولا سيما عند تنفيذ الأهداف المشتركة.

4- يعمل السلوك القيادي على تحقيق رغبات الأفراد وإشباع الحاجات.

5- يحاول السلوك القيادي الإنتفاع من البواعث الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط في كل فرد.

6-يعترف السلوك القيادي بالفرد كإنسان ويقدر كفاءته وعمله و يقدم العون والتوجيه والإرشاد.

7- السلوك القيادي مسبب و مرن و متنوع و هادف.

وعلى ذلك يصبح السلوك القيادي محصلة التفاعل بين الشخصية القيادية و ما يحكمها من عوامل داخلية و خارجية من جانب و تفاعلها مع البيئة من جانب آخر، و لذا يختلف قائد عن آخر نظرا لتوافر مقومات السلوك القيادي من شخصية القائد و شخصية التابعين و نوعية العمل وقوانين العمل (احمد،2006).

الفرق بين القيادة و الرئاسة:

ليس من الضروري أن يكون كل رئيس قائدا ،كما أن القائد يصبح رئيسا إذا ما حصل على منصب رئاسي فى الجماعة التي يقودها و يتضح الإختلاف بينهما فيما يأتي (النوري،2001) :

- تقوم القيادة على النفوذ بينما تعتمد الرئاسة على السلطة المخولة للشخص.
- تنبع القيادة تلقائيا من الجماعة أما الرئاسة فمفروضة على الجماعة.
- تعمل القيادة فى ظروف عادية غير رسمية أما الرئاسة تعمل فى ظروف رسمية و مستمرة.
- مصدر القوة للجماعة هو القائد و شخصيته أما الرئاسة فالمنصب الذي يشغله الفرد.
- سلطة الرئاسة هي التى تحدد للجماعة أهدافها و هذا عكس القيادة تماما.

وتختلف أساليب القيادة باختلاف شخصيات القادة والجماعات التي يقودها و من هذه الأساليب القيادة الدكتاتورية، والقيادة الديمقراطية، والقيادة الفوضوية ولكل منها سماته ونتائجه على الروح المعنوية والإنتاجية و تدل التجارب على أن استخدام الأسلوب الديمقراطى فى التعامل مع الجماعة يعتبر من أفضل الأساليب إلا أن ذلك لاينفى استخدامه للأساليب الأخرى فى

مواقف معينة وهناك أكثر من طريقة لتصيف القادة فهناك من يصنفها على حسب مفهوم السلطة و العلاقة بين الرئيس و المرؤوس،وعلى أساس مصادر السلطة ،وعلى أساس طريقة ممارسة السلطة و عامة فإنه يمكن التمييزبين ثلاثة أنواع من القادة: القائد الأتوكراتى، والقائد الديمقراطى، والقائد المتساهل. وتتطلب القيادة عدداً من الصفات (حسن،2002) هي:

1- أن يكون للقائد فلسفة شخصية قوية كنتاج لنمو خبراته فى الحياة و العمل.

2- الإيمان بالمبادىء الإنسانية التالية:(تفكير الجماعة أفضل من تفكير الفرد- أن كل إنسان لديه القدرة على الإسهام الفعال فى التنمية- أن كل فكرة جديرة بالاستماع والمناقشة - من حق كل فرد أن يسهم فى وضع الأنظمة).

3- أن تتوافر للقائد المهارات العلمية والعملية و الفنية مثل: مهارات الإتصال، إدارة الإجتماعات،إدارة الضغوط والمخاطر، إعداد دراسات الجدوى، التوجيه والإرشاد، إدارة الوقت بفاعلية، الواقعية والمعرفة، رؤية نافذة، وضع الأهداف محل التنفيذ،إستخدام مجموعة المهارات الفنية و الإجتماعية والإدراكية لمواجهة الأزمات والمشكلات من خلال: تحديد المشكلة – جمع المعلومات–البحث عن حلول – إختيار و تنفيذ الحل المناسب.

4- أن يتمتع بإحترام الذات و الآخر، الثقة بالذات، الإتزان الإنفعالى، المرونة فى مواجهة المشكلات، المبادأة والمثابرة والطموح، السيطرة والحماس واللباقة، القدرة على التغيير و التجديد، صنع و اتخاذ القرار، الاستقامة والتكامل.

5- أن يراعي مستوى الجماعة، العمل على تنظيم الجماعة المفككة ،إصدار الأوامر بشكل يساعد على تقبلها و تنفيذها.

6- أن يتمتع بالنضج العلمي و المهني و القومي و النظرة الموضوعية إلى الأمور و الأفراد وعدالة توزيع الخدمات وتقدير جهود الآخرين وغلبة المصلحة العامة.

7- أن يضع فى اعتباره معاونة الآخر على فهم فلسفة المؤسسة و مبادئها،طرق التنمية المهنية ،تحديد نواحى القصور ،حسن إستخدام الإمكانات و الموارد،توفير المناخ التنظيمى للعمل.

8- مواجهة تحديات المستقبل و التكيف مع المتغيرات و عيش الحاضر و كسر الحواجز والحلم الواعى و تطوير قدرات الآخر والتخطيط للمستقبل وتكوين فريق العمل و رفع الروح المعنوية و إحداث التغيير و إزالة معوقاته والرؤية المتكاملة له و إدارته من خلال تعليم الآخرين و مشاركتهم و توجيههم و إحداث التغيرات و التعامل مع الجماعات التى تفرزها عملية التغيير.

مراحل تطور الأداء القيادي:

تشير الدراسات والنظريات إلى وجود أربع مراحل تطورية للقيادة، المرحلة الأولى تتصف بالفردية والتسلط وسلبية الأتباع وعدم الثقة بهم .أما في المرحلة الرابعة تتصف القيادة بالتشاركية والإقرار بإنسانية الإنسان وقدرته على أداء العمل بإستقلالية وأقل ضبط ممكن. وفيما يأتي عرض لهذه المراحل (Bisland, 2004) :

١ .**مرحلة القيادة العلمية التايلورية** :وتسمى (بقيادة المعدة) حيث يتم تحفيز الأتباع بطريقة الجزرة والعصا ، فالجزرة معلقة أمام الدابة لتحثها على المسير للأمام، إضافة إلى ضربها بالعصا عندما يحتاج الأمر.القائد هنا هو الآمرالناهي والحاكم بأمره ، صاحب السلطة والنفوذ ، القادر على معرفة مصلحة الجميع.

٢ .**مرحلة العلاقات الإنسانية** : وتسمى (بقيادة القلب) هنا القيادة أبوية تعترف بوجود مشاعر وعواطف للأتباع وتعاملهم على ذلك، وتتحول من الصرامة إلى الطيبـــة المغلفــة بالحزم عند اللزوم، مع بقاء النفوذ والصلاحيات.

٣ .**مرحلة الموارد البشرية** : وتسمى (بقيادة العقل) هنا القيادة عقلانية حيث تعترف بإمتلاك الأتباع إضافة إلى المعدة والقلب، عقلا يفكر، والقائد هنا يستغل الإمكانات الذهنية للأتباع، وخلق الظروف التي تتيح مكافأة المبدعين.

4. مرحلة المعيار الشخصي : وتسمى (بقيادة الجسم المتكامل) هنا القيادة أخلاقيــة إنسانية تعتمد على القيم والأهداف المتوافقة مع قيم الأتباع وتراعي حاجاتهم المتكاملة ويتحكم المعيار الشخصي بالأداء .وهي القيادة بالقيم (Leadership By Values) هنا تسود الأخلاق بين القائد وتابعيه.

إن إعداد جيل يستطيع تحمل المسؤولية ليتولى مستقبلاً قيادة مجتمعه، هو مهمة تقــع على عاتق المسؤوليين، وكما أن هناك إبداعا فنيا أو أكاديميا أو علميا هناك الإبداع القيــادي والذي قد يظهر على بعض الناشئة منذ الصغر من خلال سمات سلوكية فردية يمكن ملاحظتها وتحديدها بسهولة ودقة. ودورنا كمسؤولين هو فهم أن ذلك التفرد يستطيع أن يصنع إختلافات في نشاط وفاعلية مجتمعنا مستقبلاً، فعندما نرعى تلك المواهب ونعزز ذلك التميز القيــادي لديهم من خلال تطوير التفكير الناقد والإبداعي فإننا بذلك ننمي المهــارات القياديــة لــديهم ونساعدهم في توجيهها التوجيه الصحيح، وعندما يشعر الناشىء أن لديه دورا في مجتمعه فإن ذلك ينمي لديه الشعور بالمسؤولية والذي نفتقده بشدة في مجتمعنــا، وإذا أعطــي الناشــىء الفرصة للتعرف على قدراته ومواهبه هذا سيساعده على التخطيط لمستقبله فيما يعــود علــى

مجتمعه بالفائدة. إن مهمتنا كتربويين ليس فقط تدريس الطلاب القــراءة والكتابــة والعلــوم المعرفية وإنما دورنا يتعدى ذلك بكثير فدورنا هو إعداد جيل المستقبل والحفاظ على أهم ثروة للبلاد وهي الثروة البشرية ، والتي تحتاج إلى رعاية وتوجيه لقدراتها حتى لا نفقد تلك الثروة وبدلاً من أن نفيد منها تصبح خسارة لمجتمعنا وعليه في نفس الوقت (مؤتمن، 2000).

وأفضل طريقة لتعريف أو لتصنيف الطالب القائد هي ملاحظــة الــسمات الــسلوكية للطالب من قبل المعلم أو الأهل أو الأصدقاء ،فملاحظة السمات السلوكية عــادة مــا تكــون صحيحة بالإضافة إلى سهولتها فكل ما تتطلبه هو دقة وإهتمام الشخص الذي يقــوم بعمليــة الملاحظة،كما أنها لاتعرض الطالب لضغوط المقاييس أو لأي نوع من التــدخل،وهي أكثــر وضوحاً من الطرائق الأخرى وهناك سمات سلوكية عند الطالب تدل عليها فعلى سبيل المثال نجد أن الطالب الذي لديه قدرات ذهنية عالية قد يظهر في سلوكه نهمه الشديد للقراءة ،لديــه اهتمام شديد بالعلوم أو الأدب،ولديه اهتمامات في مجالات عديدة، يحصل على درجات عالية في جميع المواد الدراســية،يعيد ويــستخدم المعلومــات التــي تعلمها،يجيــد الحكــم علــى الأمور،....الخ، والطالب القائد المبدع يظهر غالباً طلاقة في توليد الأفكار،لديه مرونــة فــي تفكيره،نجده حساسا تجاه أي مشكلة قد تظهر وربما يشعر بها قبل أن يشعر بهــا الآخــرون، دائما يقوم بتعديل الأشياء ،يحب التخمين ووضع الفرضيات،يقدم عدة حلول للمشكلة،يميل إلى الخيال...الخ (Chan,2007).

أما الطالب المبدع في القيادة فقد تظهر عليه بعض السمات السلوكية أثناء تعلمه في الفصل أو أثناء اللعب وهي: يثير ويحفز طلاب فصله أثناء الحل، يعطي التوجيهــات التــي تنظم الفصل سواء لأصدقائه وأحياناً للمعلم أو مشرف النظام بالمدرسة، ويلاحــظ مهــارات وقدرات زملائه في الفصل وفي بعض الأحيان يرشد المعلم لها، ويتفاعل بسهولة مع الآخرين

حتى مع الطلاب أو المعلمين الجدد ويظهر مهارات اجتماعية خلال تعامله، ويدرك أهـداف المجموعة ويستطيع توجيههم لتحقيقها، كما أنه يستطيع تفصيل الأفكار بوضوح وبخاصة عند حصول أي موقف بين الآخرين، ويستمع إلى الآخرين باهتمام بطريقة لافتة للنظـر، يمتلـك القدرة على فهم شعور الآخرين ويقدم مبررات لأصدقائه نيابة عـنهم، ويعطـي التعليمـات بوضوح وفاعلية، ويتخذ القرارات بثقة ويتحمل مسؤوليتها، قادر على تولي المناصب القيادية لأي عمل جماعي، ويستطيع أن يقيِم حالة وطبيعة الفريق الذي يعمل معه، يساعد الآخـرين، لديه القدرة على أخذ دور الوسيط أو المنسق بين الأفراد، ودائما يلجأ إليه الآخرون عند طلب الأفكار والمقترحات، ويبحث عنه أصدقائه عندما يكون هناك قرار لابـد أن يتخـذ (عيـد، 2004).

وللمجتمع دور (الأهل والتعليم والقطاعات المختلفة الخاصة في المجتمع) حاسم فـي تطوير المهارات والاتجاه نحو مجال القيادة عند الشباب الموهوبين وبالرغم من أن التعليم بدأ يهتم بتلك الفئة من الموهوبين والموهوبات ويـسعى لتطـوير قـدراتهم وإكـسابهم الأدوات والمهارات التي تساعدهم على الإبداع والتميز في المجالات المختلفة إلا أن مجال القيادة يجب أن يأخذ مساحة هامة في برامج وتصنيف الطلبة، وبخاصة أن المنهج المدرسي يفتقر إلى تلك المهارات ولا يسعى المجتمع المدرسي أو العائلي إلى تطويرها، وبالرغم من أن كثيـرا مـن الطلاب يمتلكون تلك القدرات إلا أن المدرسة أو المعلم بصفة خاصة لا يلاحظ تلك الـسمات بل قد يفسرها البعض على أنها سلوك أو تصرفات سلبية من الطالب، والتي قد تتحول فعليـاً إلى سلوك سلبي للطالب إذا لم تطور وتوجه إلى الطريق الصحيح، فالطالب يحب أن يستثمر قدراته، فإذا لم يستطع استثمارها، ولم يحقق بها إنجازات ملموسة فإنه يوجهها بـأي طريقـة ليحقق بها أي أهداف خاصة يستطيع الوصول إليها (محمد ،2003).

ويمكن التطرق إلى تلك السمات التي تمت الإشارة إليها سابقاً والتي تدل على القيادة المبدعة في مجال القيادة إلى القدرات القيادية التي يمتلكها الطالب (الشاب) في مجال القيادة.

أبرز القدرات القيادية لدى الطلاب (Cook ,1995):

الرغبة في التحدي،القدرة على حل المشكلات بإبداع،القدرة على إقناع الآخرين ببراعة،القدرةعلى رؤية علاقات جديدة بين الأمور و الأشياء،البراعة في التعبير اللفظي عن وجهة النظر،المرونة في التفكير والفعل،والقدرة على مواجهة الغموض في المواقف.

إن مسؤولية إعداد القادة في المجتمعات تبدأ من المنزل والمدرسة والمجتمع وذلك بإهتمامهم بتلك الفئة من الأطفال أو الشباب الذين يمتلكون تلك القدرات وتوفير البيئة التي تعطي الطالب أو الشاب الفرصة لفهم ذاته والآخرين من حوله، والتي تساعده على إكتشاف إحتياجاته وقدرات التعلم لديه، وممارسة المهارات التي يحتاجها لتطوير قدراته الخاصة، البيئة التي تجعل من أخطائه فرصة تعلم جديدة، والتي تعطيه الفرصة للقيادة سواء في المدرسة أو المنزل ، ويمكن تفسير السلوك القيادي في ثلاثة جوانب رئيسة، وكان التفسير الأول من وجهة النظر الكلاسيكية، أو وجهة نظر الخصائص والسمات، ويهتم هذا الإتجاه النظري التقليدي بالبحث عن الخصائص والسمات الشخصية الأكثر توافرا في القائد عن الأفراد العاديين ، ويعتقد أصحاب هذا الإتجاه بأن القادة عبارة عن أفراد موهوبين لديهم سمات أو خصال معينة تجعل منهم قياديين فعالين(Bisland, 2004).

التفسير الثاني للسلوك القيادي من وجهة نظر العلماء السلوكيين، ويهتم أصحاب هذا الإتجاه بدراسة السلوك الذي يمارسه الفرد القائد في قيادته للجماعات بدلاً من إعتبارات مجموعة من الخصائص أو السمات (حنورة، 2003).

التفسير الثالث هو التفسير على أساس قدرة القائد على تطوير إحتمالات أو بدائل حل للموقف المعين، كذلك يشير السلوك القيادي إلى عملية التفاعل بين القائد والجماعة بحيث يكون لكل مشترك في هذا التفاعل دور مميز، فالقائد يمارس التوجيه والتخطيط والتنسيق والمراقبة والمتابعة والتقويم، كمثيرات يطرحها التابعون من أفراد الجماعة، وذلك لقناعة أفراد الجماعة في المؤسسة بأن من حق من يشغل دور القائد فيها أن يمارس مثل هذا التأثير. لذلك فإن قدرة الطالب الموهوب على القيادة مستمدة من عدة مصادر، فهناك سلطة مصدرها قوة التأثير الناتجة عن المركز في الصف وهي تعتمد على كمية السلطة التي يمتلكها في توجيه زملائه، والجزاءات التي يستخدمها ليجبرهم على الإمتثال والإذعان لأوامره وتعليماته (قطامي، 1999).

ومن النظريات التي تفسر السلوك القيادي ما يأتي(Saling, 2005):

أولاً: نظرية الإلهام (الرجل الملهم العظيم) أو الوراثة Great Man Theory

تعتبر نظرية الإلهام من النظريات الأولى في القيادة، وأبرز دعاتها فرانسيس جالتون (Francis Galton) وتفترض هذه النظرية أن التغيرات في الحياة الجماعية والإجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين وذوي مواهب وقدرات غير عادية وتجعل هذه العبقرية منهم قادة بغض النظر عن المواقف الإجتماعية والمهام التي يواجهونها.

فالقائد شخص موهوب، ذو قدرات فردية خاصة منحها له الخالق، تجعله متميزاً عن باقي أعضاء الجماعة، لذلك إذا لم تكن هذه القدرات متوافرة في الفرد أصلاً، فلا يمكن اكتسابها. ويستطيع هذا القائد الملهم أن يحدث ما يشبه المعجزات من التغيرات في الجماعة في ظروف معينة، يعجز عن إحداثها في ظروف أخرى، وتتوقف قدرة القائد على التغيير

ودرجة التغيير الذي يستطيع إحداثها على بناء أو تنظيم الجماعة ككل، وعلى موقعه في هـذا البناء وعلى طبيعة التغير المنوي إحداثه.

ثانياً: نظرية السمات Trait Theory

عرفت هذه النظرية في (1920 – 1940) وتفترض أن القـادة يتـصفون بـسمات وخصائص معينة وصفات شخصية تسمح لهم بأن يكونوا قادة فهي تفترض أن القيـادة سـمة موحدة يتميز بها القائد أينما وجد، بغض النظر عن نوع القائد أو المواقف أو الثقافـة، إلا أن هذه النظرية لم تصمد طويلاً أمام الواقع، ذلك أن أنواعاً مختلفة من القيادة تنشأ في الثقافـات المختلفة فالسمات والخصائص والقدرات التي تميز القائد تختلف من جماعة إلى أخرى حسب وظيفتها أو تغير هذه الوظيفة نتيجة الظروف الإجتماعية للجماعة.

ثالثاً: النظرية الموقفية Situational Theory

ظهرت هذه النظرية عام (1941) وتقترح أن القيادة تعتمـد علـى الموقـف، وأن العوامل المؤثرة في الموقف وطبيعة الموقف هي التي تحدد نوعية القائد.

وتخلص هذه النظرية إلى أن هناك ثلاث مجموعات من العوامل التي تهم القائد فـي إختياره للنمط القيادي الملائم للموقف:

1. سمات القائد الشخصية وقدراته الكامنة.
2. سمات الأتباع والمرؤوسين وإستعداداتهم وقدراتهم على الفهم والتعاون وتحمل المسؤولية، ودرجة إنتمائهم إلى المجموعة.

3. سمات الموقف وأهميتها: مثل نمط التنظيم وفلسفته ومدى فاعلية المجموعة العاملة المرتبطة بالموقف وطبيعة المشكلة أو الظروف التي أوجدت الموقف، وتشير هذه النظرية إلى أن أي عضو من أعضاء الجماعة قد يصبح قائدها في موقف يستطيع القيام بوظائف القائد المناسبة لهذا الموقف وتقول النظرية أيضاً أن القائد لا يمكن أن يظهر إلا إذا تهيأت الظروف في المواقف الإجتماعية لإستخدام إمكاناته القيادية.

رابعاً: النظريات التفاعلية والتعلم الإجتماعي Interaction & Social Learning Theories

في السبعينات من القرن العشرين شرحت هذه النظرية العلاقة بين القائد والأتباع كنتيجة تفاعل القائد مع أتباعه ومع البيئة فالنظرية تقوم على أساس التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسة في القيادة وهي:

1. القائد وشخصيته وتفاعله مع الجماعة.
2. الأتباع وإتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم.
3. الجماعة نفسها من حيث العلاقات فيما بينهما وأهدافها.
4. المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

فالقائد الناجح حسب النظرية هو القادر على التفاعل مع المجموعة وإحداث التكامل في سلوك أعضائها.

خامساً: نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership Theory

يعرف باس (Bass) القيادة التحويلية بأنها تقوم على تغيير سلوك الأتباع من خــلال ثلاث طرق وهي:

1. زيادة إدراكهم لقيمة وأهمية المهمة.
2. جذب إنتباههم وتركيزهم حول الأهداف الجماعية، وليس الإهتمامات الفردية.
3. تنشيط إحتياجاتهم العليا.

وللقائد في هذه النظرية أربع مهام رئيسة:

1. تحديد الرؤية (صورة المستقبل المنشود).
2. إيصال الرؤية إلى الأتباع.
3. تطبيق الرؤية.
4. رفع التزام الإتباع تجاه الرؤية.

سادساً: نظرية القيادة الإنتقالية Transactional Leadership Theory

يعتمد القائد في هذه النظرية على إعطاء تعليمات واضحة، حول ما هو المطلوب إنجازه وما هي الحوافز التي ينالها الأتباع عند تنفيذ المطلوب، ولا يذكر العقاب دائمــاً، لكنــه متــضمن ضمن نظام القيادة، وعندما يوزع القائد في القيادة الإنتقالية المهام على الأتباع، فإنهم يحملون مسؤولية عملهم، سواء أكانوا يملكون القدرات والمصادر المنسابة لهذا العمــل أم لا، وعنــد حصول أي خطأ فهم المسؤولون عن هذا الخطأ بشكل شخصي ويعاقبون على فشلهم، كما أنهم يثابون عند نجاحهم.

سابعاً: نظرية القيادة المشاركة Participative Leadership

القائد في القيادة المشاركة يشارك الآخرين بالقرارات والعملية ككل. وربما يتـــضمن ذلك الأتباع والخبراء، إن المدير في هذه القيادة يرفض السيطرة على الآخرين.

ثامناً: نظرية المسار نحو الهدف Path – Goal Theory

ظهرت هذه النظرية عام (1971) وتقوم على أن القائد يعزز ويحفز أتباعه بتوجيههم نحو المسارات والأهداف التي يراها أو السلوكات التي يمكن أن يحصلوا عليها، فالقائد يوضح الأهداف والمسارات ويقدم الحوافز الداخلية والخارجية.

تاسعاً: نظرية الطوارئ Contingency Theory

طورت هذه النظرية من قبل فيدلر (Fiedler) وتجمع بين نظرية الصفات القياديـــة والنظرية الموقفية، وجوهر هذه النظرية أن أي نمط من أنماط القيادة يكون فعالاً ولكن يتوقف على الموقف، فالقائد يجب أن يكون لديه القدرة على التكيف مع الظروف المحيطة به.

ويرى فيدلر أن قدرة القائد على ممارسة التأثير تتوقف على:

1. ظروف المرؤوسين.
2. نوعية القائد وشخصيته (نمط القيادة وأسلوب عمله).
3. أسلوب اقترابه وتفاعله مع المجموعة.

وبالتالي فإن العناصر المؤثرة على فعالية القيادة هي:

1. قوة منصب القائد.
2. هيكل العمل أو المهمة.

3. علاقة القائد بالمرؤوسين.

عاشراً: نظرية القيادة الخادمة The Servant Leadership Theory

ظهرت هذه النظرية من قبل كرين ليف (Greenleaf) كشعور طبيعي أن الإنسان يحب أن يخدم، ثم ينتج من ذلك الوصول إلى القيادة، وأن الشخص عندما يكبر وهو يقدم خدماته للآخرين، يصبح أكثر حكمة وحرية وصحة، وهي من النظريات الحديثة في القيادة. فالقيادة تصبح إستجابة للقانون الطبيعي الذي يولد التعاون بين الجماعة.

الحادي عشر: نظرية ستيرنبرغ في القيادة Wisdom Intelligence، and Creativity Synthesized

وتتكون هذه النظرية من ثلاثة مكونات:

1. الإبداع.
2. الذكاء.
3. الحكمة.

وتتشابه هذه النظرية مع النظرية التحويلية في مجال الإبداع ومع النظرية الإنتقالية في مجال الذكاء العملي، وتتضمن مبادئ قيادة الذكاء العاطفي لجولمان في مجالي الذكاء العملي والحكمة، وتتضمن الرؤية القيادية وصفات القيادة في مجال الإبداع.

الذكاء الشخصي:

الذكاء مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللغات، وسرعة التعلم، كما يتضمن أيضا حسب بعض العلماء القدرة على الإحساس و إبداء المشاعر و فهم مشاعر الآخرين، مع أن المفهوم العام السائد عند الناس للذكاء يشمل جميع هذه الأمور وربما يجعلها مرتبطة بقوة الذاكرة، إلا أن علم النفس يدرس الذكاء كميزة سلوكية مستقلة عن الإبداع، والشخصية، والحكمة وحتى قوة الحافظة المتعلقة بالذاكرة (Hall, 2007).

توجد العديد من إمتحانات قياس مستوى الذكاء (IQ) لكن لا يستطيع أحد تعريف ماهية الذكاء، هناك الكثيرون ممن يتهمون إمتحانات الذكاء ويتهمون هذه الأداة بعدم القدرة على تحديد الأذكياء والأقل ذكاءً. النظريات المتواجدة الآن تؤكد وجود أنواع متعددة من الذكاء وأن هذه الامتحانات لن تتمكن من تحديد عبقريتك فيهم جميعا، نحن لا نستخدم كل أجزاء الدماغ للوصول إلى حل مشكلة ما، وإنما نستخدم الجزء المتخصص في حقل المشكلة بذاتها، كذلك الذكاء ليس واحدا وإنما متخصص في حقل بعينه وربما يكون أداء الشخص في الحقول الأخرى ليس على نفس المستوى (Sims,2002).

لا يوجد حتى الآن تعريف محدد للذكاء، حتى الذكاء بمفهومه العام يختلف من موقع إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى ، في المدرسة الذكي هو المتفوق في دراسته والحاصل على أعلى الشهادات، في قطاع الأعمال هو الشخص القادر على إستغلال الفرص التجارية وتحقيق

أفضل المكاسب، في الرياضة هو العبقري الذي يستطيع قراءة وتنبؤ حركات الفريق الخصم مسبقا عن طريق إستغلال الفرص على أفضل وجه ومن ثم الفوز (Sims,2002).

إذا أردنا الوصول إلى تعريف الذكاء بشكل عام فهو الأداة التي تمكن الأفراد "والمجموعات" من التأقلم بشكل أفضل مع الظروف المحيطة عن طريق إستغلال ما هو موجود للوصول إلى حل مشكلة معينة، والمشكلة هي أي تحد يواجه الإنسان فقبل النار كانت عملية الأكل دون الطهي هي المشكلة، وباكتشاف النار وتطويعها تم حل المشكلة، في القرن التاسع عشر إعتقد عالم النفس البريطاني فرانسيس جالتون(Francis Galton) أن الذكاء يورث من الأب لأبنه ولذلك كان يبحث عن الذكاء في أولاد أبناء القياديين العظماء، في العام 1999 قام العالم ويليام ديكنز (William Dickens) من معهد بروكينجز Brookings Institution في واشنطن بوضع نظرية يوجد عليها إجماع شبه كامل بين العلماء اليوم، النظرية تقول إن من كانت لديه صفة جينية متوارثة تعطيه أفضلية في مجال معين فإنه سيبدع إذا سمح له الاستمرار في ذلك المجال (جابر،1998).

على سبيل المثال ولد طويل القامة وأكثر سرعة على الركض من أقرانه في المدرسة، هذا الولد سيكون له مستقبل على الأغلب كمشارك في كرة القدم، بهذه المشاركة سيقوم بتطوير أدائه وقدراته في هذه اللعبة وسيحافظ على لياقة بدنية عالية مقارنة مع أولاد آخرين ليس لديهم نفس مواصفاته الجسمانية وبالتالي سيبدع ويتفوق هو جسدياً وذهنياً في هذا المجال، الخلاصة: إن من يمتلك صفة متوارثة تعطيه أفضلية في مجال ما على الآخرين، ويستعملها سيكون على الأغلب متفوقا عليهم، بكلمة أخرى لكل من الصفات المتوارثة والبيئة المحيطة دور في الذكاء وتطوير القدرات العقلية للإنسان (Gardenar,1993).

ظهرت كلمة ذكاء على يد الفيلسوف الروماني" شيش رون"، وهي كلمة لاتينية وقد شاعت الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة، فهي Intelligentia وتعني لغوياً الذهن والعقل والفهم والحكمة،وهي Intelligence في الإنجليزية والفرنسية وتترجم إلى العربية بكلمة" ذكاء"، ولقد تقدم علماء النفس بتعريفات مختلفة للذكاء وعلى الرغم أن معظم التعريفات تتحدث عن قدرة الفرد، إلا أنها لم تتفق على القدرة التي تشير إليها هذه التعريفات (البهي،1994). عرف" جاردنر "الذكاء عام (١٩٩٩)"أنه :قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات، التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما وهذا التعريف يوحي بأن الذكاءات ليست أشياء يمكن أن ترى أو تعد، بل إنها إمكانات عصبية سوف يتم تنشيطها أو لن يتم تنشيطها، وذلك يتوقف على قيم ثقافة معينة وقد قسمت تعريفات الذكاء إلى أربعة أنواع (Gardenar,1999):

النوع الأول : يعرف فيه الذكاء بأنه "تكيف الفرد أو توافقه مع البيئة الكلية التي تحيط به أو مع بعض جوانبها"،ومن أمثلة هذا النوع تعريف بنتنر " Pintner " للذكاء "بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات".

النوع الثاني : يعرف فيه الذكاء بأنه " القدرة على التعلم " ووفقًا لهذا التعريف يصبح ذكاء الفرد مرهونا بمدى قا بليته للتعلم بالمعنى الشامل، فكلما ازداد ذكاؤه كان أكثر إستعدادا للتعلم ، و من أمثلة هذا النوع تعريف ديربورن " Dearborn " للذكاء "بأنه القدرة على إكتساب الخبرة و الإفادة منها في مجال خبرته ونشاطه" .

النوع الثالث: يعرف الذكاء بأنه "القدرة على التفكير المجرد" وهذ ا هو التعريف الذي قدمه" لويس ترمان "غير أن هذا التعريف يعتبر ناقصا في وجهة النظر التحليلية إذ إن" ترمان"

يفترض أن القدرة على التفكير المجرد قدرة بسيطة لا يمكن تحليلها في حين أنها قدرة مركبة، وكذلك فإن" ترمان "لم يبين في تعريفه للذكاء أن التفكير المجرد ينبغي أن يتلاءم مع غرض يحققه أو مشكلة يحلها.

النوع الرابع : هذا النوع من التعريفات أكثر اتساعا في نظرته من الأنواع السابقة ومن أمثلتها تعريف" وكسلر "للذكاء بأنه "القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة". ولقد ابتعد" جاردنر "عن النظرة التقليدية للذكاء، وأضاف (جاردنر، 1991) إلى أن كل فرد قادر على التعامل مع العالم من حوله من خلال سبع طرائق أو أساليب مختلفة أطلق عليها ذكاءات الإنسان السبعة، أي أنه قادر على التعامل مع العالم من حوله من خلال اللغة، المنطق الرياضي، وتقدير وتمثيل الفراغات، والموسيقى، ومن خلال إستخدام مهاراته الجسمية في حل المشكلات.

يعرف علماء النفس وعلماء التربية "الذكاء" بأنه "القدرة على مواجهة الصعاب، ومهارة التكيف مع الظروف الطارئة، ومن ثم حل المشاكل التي تعترض طريق الفرد". أي أن ذكاء الإنسان الحقيقي – حسب هذا التعريف – يوضع على المحك في زمن الأزمات، أكثر منه في زمن الراحة. ونحن نقبل اليوم الرأي القائل أن الديناصورات لم تكن مخلوقات ذكية بما فيه الكفاية، لتواجه التغييرات المناخية التي حدثت على سطح الأرض، بدليل أنها لم تستطع التكيف مع هذه التغييرات والبقاء على قيد الحياة. وعلى أية حال، فإن هذا التعريف حديث نسبيا، بينما يرتبط المفهوم التقليدي للذكاء بأنه "القدرة على التفكير، والإستنتاج المنطقي، والتوهج العقلي، والألمعية، والقدرة على خزن المعلومات، والتوصل إليها"، حتى أن كلمة "انتيليجينسي" (أي ذكاء) تعني في الولايات المتحدة الأمريكية، جهاز أو وكالة

الإستخبارات العسكرية والسياسية الأمريكية، وهو الجهاز الذي يجمع المعلومــات، ويخزنهــا لأجل إستعمالها (مليكة،1999).

ولقد طورت نظرية الذكاء المتعدد من قبل " هوارد جاردنر١٩٨٣ (Gardner) "حيث أعاد تعريف الذكاء، وكشف عمله سبعة أنواع للذكاء يمتلكها كل شخص لدرجة معينة لهــا نفس الأهمية. فنظرية" جاردنر "للذكاء المتعدد ساعدت على تصحيح بعض المفاهيم الدارجة للذكاء من أهمها:

أولا :أن الذكاء ثابت: وقد أثبتت أبحاث" جاردنر "أن الذكاء غير ثابت، فيمكن تطوير كل نوع من أنواع الذكاء بإعتماده على طبيعة الشخص، فالأشخاص قادرون علــى تطــوير ذكائهم بصورة جيدة عن طريق القدرات، التي وجدت معهم.

ثانيا :أن الذكاء نوع واحد فقط: حيث حددت أبحاث" جاردنر "سبعة أنواع للذكاء على الأقل، يحوز كل شخص على درجات مختلفة منها، والذكاء الأقوى يمكن أن يدعم الضعيف منها. وعلى الرغم من الجهود الكبيرة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي لتحديد طبيعة كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد، وعلى الرغم من الإفادة التي تمت كتطبيقات مدرسية لمبادئ تلك النظرية التي أسهمت بشكل كبير في تحسين مجالات تربوية منهــا الــتعلم المدرســي، وإكتشاف الموهوبين، والفروق الفردية، وصعوبات التعلم والتربية الخاصة، إلا أن هناك اتفاقا في الآراء على أن هذا المجال مايزال بحاجة إلى البحث والدراسة. (جاردنر،1983)

الذكاء بين الجنسين:

إن الفوارق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الإناث فعدد العباقرة أكثر بين الذكور وكذلك عدد ضعاف العقل، ولفترة طويلة في التاريخ لم يتم إعطاء المرأة الفرصة لإثبات قدراتها الذهنية وذكاءها في العديد من المجالات.

أما اليوم، فالبراهين العلمية تؤكد على أن الذكاء لا يعتمد على جنس الإنسان فالفرص متشابهة في الإبداع العقلي والفكري بين الجنسين، نذكر ما أعلنه رئيس جامعة هارفارد "لورنس سمرز Lawrence Summers" في عام 2005 أن هناك مواصفات جسدية ودماغية تمنع المرأة من الإبداع في العلوم بعكس الرجال، مما أدى إلى ثورة كبيرة من قبل النساء العاملات في قطاع العلوم ومن قبل مختصين أمثال جو هاندلسمان من جامعة ويسكونسون، الذين أكدوا عدم وجود أية فروق على مستوى الجينات أو أية فروق أخرى تدعم أقوال سمرز، مما اضطر رئيس هارفارد إلى الاعتذار عن أقواله السابقة (Doty, 2001).

محاور الذكاء الثلاثة:

مما تقدم نفهم أن الناس تعودوا أن يربطوا الذكاء، بالنشاط العقلي. وقد راجت في الغرب فكرة قياس الذكاء على أساس قياس قوة هذا النشاط. ولذلك كان ال "آي. كيو" عندهم، هو نسبة ذكاء الفرد إلى متوسط الذكاء في المجتمع. أما بالنسبة للأطفال فيأخذون بالحسبان العمر الزمني للطفل، مقارنة بعمره العقلي. وقد أرست مدرسة "ستانفورد – بينيه" قواعد نظام يعتبر أن معدل ذكاء الفرد في المجتمع هو 100، وأن كل من يملك ذكاء فوق ال 100 يعتبر ذكياً، وآلية قياس الذكاء هي امتحانات عادية بورقة وقلم، تقيس القدرة العقلية للفرد، إعتمادا

على ثلاثة محاور أساسية هي القدرة على الحساب، المنطق، والبراعة اللفظية (Brearly،2004)

هناك أنواع مختلفة من القدرات والمواهب الفردية لا تستطيع هذه الإمتحانات قياسها، وحدث أن كثيرين من الموهوبين قد فشلوا في إمتحانات الذكاء التقليدية – عند دخولهم إلى الجامعة مثلا – ولكنهم برزوا بعد ذلك في كثير من مجالات الحياة، سواء في الجامعة التي عادت وقبلتهم، أو خارجها. وهذا ما دعا بعض العلماء توسيع مفهوم الذكاء، بحيث تشمل قدرات ومواهب الفرد غير القدرات الحسابية أو المنطقية. وفي كتابه "أطر العقل" الصادر سنة 1987، عدد عالم النفس المدعو "هاوارد جاردنر" (Gardner)، وهو أستاذ في جامعة هارفارد، سبعة أنواع من الذكاء (تاركا الباب مفتوحا للزيادة). وعرّف الذكاء بأنه "مجموعة من القدرات المستقلة الواحدة عن الأخرى، التي يمتلكها الأشخاص، في مجالات كثيرة" ومن هذه الأنواع(Catherine, 2003) :

أولا – الذكاء اللغوي Linguistic inteligence

وهو القدرة على التعبير اللغوي وإستعمال الكلمات، وقدرة يملكها أفراد أكثر من غيرهم. والخطباء المفوّهون، ورؤساء القوم، يملكون هذا النوع من الذكاء ويطورونه بالمران. وربما استغلوه في الوصول إلى عقول الناس. وفي مسرحية "يوليوس قيصر" لشكسبير، يظهر لنا بوضوح كيف يكسب "بروتوس" الرأي العام لجانبه معتمدا على قوة خطابه. والأمثلة في التاريخ العربي كثيرة. فالحجاج بن يوسف، وهو معلم أولاد سابق، لم يكن يمتاز بحنكته العسكرية، أكثر مما يمتاز بقوة بلاغته وتعبيره، وخطبته في أهل العراق معروفة. وفي الآونة الأخيرة اكتشفت العلاقة الوثيقة بين اللغة والعقل. ذلك أنه لو أصاب منطقة في

المخ تدعى منطقة "بروكا" أي ضرر مادي، فإن هذا سيؤثر في قدرة الشخص علـــى الكـــلام. وعلى الرغم من أن المصاب يظل يفهم معنى الكلمات التي يستعملها، إلا أنه يصبح عـــاجزا عن التركيب القواعدي للجملة. وقد لاحظ جاردنر أن الأطفال الصغار والصم، يطوّرون لغتهم الخاصة بهم، عندما لا يملكون خيارا آخر للغة عامة يستعملونها. إن القدرة على فهـــم اللغـــة وبنائها قد تختلف من شخص إلى آخر، ولكن اللغة كسمة معرفية هي ظاهرة عالمية.

ثانيا – الذكاء المنطقي الرياضيLogical-mathematical intelligence

وهو أكثر ما أقر به جميعا على أنه "الأب النموذجي""archetype"، للـــذكاء. وهـــو إستعمال أدوات التفكير ، كالإستنتاج والتعميم، وغيرها من العمليات المنطقية. وهـــذه القـــدرة الرياضية لا تحتاج إلى التعبير اللفظي عادة، ذلك أن المرء يستطيع أن يعالج مسألة رياضـــية في عقله دون أن يعبر عما يفعل لغويا. ثم أن الأشخاص الذين يملكون قدرة حسابية عاليـــة، يستطيعون معالجة جل المسائل التي يعتمد حلها على قوة المنطق.

ثالثا – الذكاء الفراغي (الفضائي)Spatial intelligence

وهو القدرة على تصور الأشكال وصور الأشياء في الفراغ (الفضاء)، أي المكان ذي الثلاثة أبعاد. ونحن نستعين بهذه المهارة كلما رغبنا في صنع تمثال أو إستكشاف نجـــم فـــي الفضاء. وترتبط هذه القدرة بما يسمى إدراك التواجد في المكان. وبعض الناس تختلط علـــيهم الأمكنة (عند السفر مثلا)، ولا يعرفون المكان الذي يتواجدون فيه. ويستطيع آخرون العـــودة إلى المكان الذي كانوا فيه قبل سنوات، بينما لا يستطيع غيرهم أن يحدد الجهات حتـــى فـــي مكان سكناه. وقد دلت الكشوف المخبرية الأخيرة إرتباط هذا النوع من الذكاء بمنطقة تقع في

النصف الأيمن من المخ. بحيث لو تضررت هذه المنطقة لسبب ما، لفقد الإنسان القدرة علـــى تمييز الأمكنة حتى المعروفة لديـــه ســـابقا، أو التعـــرف إلـــى أقـــرب الأشـــخاص إليـــه. ومن المهم أن نميز بين الذكاء الفراغي وبين ملكة الرؤية بالعين. وعادة ما يخلط الناس بـــين الاثنين، ما داموا يعتمدون في تمييزهم للأجسام وإدراكها على حاسة النظر. فالأعمى يستطيع أن يدرك الأشياء بأن يتحسسها وبدون أن يراها. وهو ما يؤكد استقلال الذكاء الفراغي عـــن حاسة البصر، وتشكيله جزءا من الذكاء البشري عموما.

رابعا – الذكاء الجسديBodi lykinesthetic intelligence

ما يسميه جاردنر بالذكاء الحركي، هو أكثر أنواع الذكاء السبعة المختلف حولها. إنه القدرة على التحكم بنشاط الجسم وحركاته بشكل بديع. وهـــو مهـــارة يملكهـــا الرياضـــيون والراقصون وعارضو الأزياء، وغيرهم من المتأنقين بأجسامهم والمعتزين بهـــا. والـــشخص السليم يملك القدرة على التحكم بجسمه وبرشاقته وتوازنه وتناسقه. وأن التمرين المتواصل قد يزيد من هذه القدرات. ولكن منها ما يظهر عند بعض الأفراد، حتى قبل أن يبـــدأ بـــالتمرين، كلاعبي كرة القدم المتفوقين مثلا. تماما كما تظهر براعة بعض الأفراد في الحساب قبـــل أن يتعلموا الحساب. كما أن علاقة هذه المهارة بالمخ واضحة أيضا، وبما أن كل نصف من المخ يسيطر على حركات نصف الجسم المضاد له، فإن ضررا يصيب أحد نصفي المخ، قد يؤدي إلى عجز تام للمرء عن القيام بحركات إرادية في النصف المضاد. والإقرار بهـــذه المهـــارة كنوع من الذكاء، يضطرنا إلى الإقرار بأن لاعب كرة القدم الجيد هو شخص ذكـــي، كـــذلك الراقصة التي يعجب الجمهور برقصها. وهو ما يعارضه بعض العلماء المخالفين.

خامسا – الذكاء الإيقاعي الموسيقي Musical Intelligence

بعض الناس موسيقيون أكثر من غيرهم. وحب الموسيقى والإحساس بالإيقاع والتفاعل معه، تظهر عند هؤلاء "الموسيقيين"، سواء تعلموا الموسيقى أو لا، والمران قد يطور القدرة الموسيقية، ولكنه لا يوجدها من فراغ. وكان "موتسارت" مثلا، قد بدأ يعزف الموسيقى ويؤلف الألحان، بينما يبدو بعض الناس غير موسيقيين البتة، دون أن يؤثر ذلك على مجرى حياتهم الطبيعية. وكما في باقي أنواع الذكاء، فإن المهارة الموسيقية ترتبط بمناطق محددة في المخ. وعلى الرغم من المهارة الموسيقية تبدو بعيدة الشبه بالمهارة الحسابية مثلا، إلا أنها تملك الاستقلال الذي يجعلها جزءا منفصلا عن الذكاء الإنساني.

سادسا – الذكاء الإجتماعيInterpersonal intelligence

وهو القدرة التي يملكها الفرد على التواصل مع الآخرين. والسياسيون ممن يحظون بشعبية واسعة، والأشخاص الذين يتميزون بجاذبية خاصة (الصفة الكارازماتية)، من القياديين، يمتلكون هذه القدرة. وعلى الرغم من أن الناس يستطيعون الحياة فرادى، إلا أن الإنسان هو حيوان إجتماعي بطبعه، مثله مثل النمل أو النحل، لا يستسيغ الحياة معزولا عن أبناء جنسه. والحياة مع الناس والتواصل معهم ليست حاجة اقتصادية فقط، أو تعاونية، بل هي حاجة نفسية وجسدية أيضا، وقد توصل بعض العلماء إلى أن إصابة بليغة في مقدمة الرأس تؤدي إلى الإضرار بهذه المهارة، حيث يقع جزء المخ الذي يتحكم بها. يقول جاردنر: "إن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم". أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية الإجتماعية وتميزها، فقد حدد أربع مواصفات: هي القيادة والمقدرة على تنمية العلاقات، والمحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حل الصراعات، والمهارة في التحليل الاجتماعي.

سابعا : الذكاء الشخصي:

يتضمن الذكاء الشخصي قدرة الفرد على فهم إنفعالاته ونواياه وأهدافه والقدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات يشير مفهوم "الذكاء الذاتي" إلى معرفة الفرد الجيدة بذاته وإتخاذ قرارات وتحديد أهداف على أساس هذه المعرفة الواعية والدقيقة بالذات، وكذلك توجيه المشاعر والأفكار والإحتياجات والتعامل مع هذه المشاعر بوعي.

وهو القدرة على الإدراك في الحالات المزاجية للآخرين، التميز بينهما وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر هاديات للعلاقات الإجتماعية، كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الإستجابة المناسبة لهذه الهاديات الإجتماعية بصورة عملية بحيث تؤثر في توجيه الآخرين.

يشكل الذكاء الشخصي أحد المتغيرات الأساسية والتي أخذت في البروز كإحدى الصفات الجوهرية للقائد الإداري، ويعرف "جولدمن" الذكاء العاطفي بأنه "القدرة على التعرف على شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا، ولإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخر"، ووفقا لـ جاكسون ولشا يمثل الذكاء الشخصي 85% من أسباب الأداء المرتفع للأفراد القياديين، ذكروا كذلك تأثير الذكاء الشخصي على الأداء في العمل وأنه بإستخدام الذكاء الشخصي يمكن مضاعفة الإنتاجية في بعض الأدوار التي يقومون بها.

مكونات الذكاء الشخصي:

1- **الوعي:**

هناك نوعان للوعي تتمثل بما يأتي(Doty, 2001):

أ. الوعي بالذات: وتتمثل في القدرة على التعرف وتفهم الشعور الشخصي، ومعرفة الأشـياء التي تحفزنا، وتأثير ذلك على الآخرين. وتـشمل الـصفات كـذلك الثقـة بـالنفس، والموضوعية في تقييم قدراتك.

ب. الوعي الإجتماعي: وتتمثل في القدرة على التعرف كيف يشعر الآخرون والتعامل معهـم وفقا لإستجابتهم العاطفية. وتشمل الصفات كذلك التعامل بحساسية مـع الثقافـات والبيئـات الأخرى، والقدرة على تقديم خدمة متميزة للزبائن، والكفاءة في التطوير والإفادة من العاملين.

2 -الأفعال:

أشار بريرلي (Brearly, 2004) إلى الأفعال حيث وضح بأنها تشتمل على ما يلي:

أ. الإدارة الذاتية: وتشمل القدرة على إصدار الحكم، التفكير المتأني قبل القيـام بـأي تصرف، القدرة على التحكم في السلوك الفردي، وتتضمن كذلك وجود الحافز الذاتي لدى الفرد للوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بدلا من التركيز على دوافع الحوافز الماديـة. ومن الصفات الأساسية التي لا بد أن يتصف بها الفرد: أن يكون صادقاً، متفائلا، ملتزما، لدية القابلية لتقبل التغيير، القدرة على التعامل مع المواقف التي تتسم بـالغموض، ويحفـزه دافـع الإنجاز.

ب. المهارات الإجتماعية: القدرة على بناء وإدارة العلاقات الإجتماعية بصورة فعالة. وتشمل بعض الصفات الأساسية ومنها: القدرة على قيادة التغيير بفعالية، بناء وقيـادة فريـق العمل، والقدرة على الإقناع.

وإنخفاض الذكاء الشخصي يجلب للأفـراد الـشعور الـسلبي كـالخوف، الغـضب، والعدوانية. وهذا بدوره يؤدى إلى إستهلاك قوة هائلة من طاقة الأفـراد، إنخفـاض الـروح

المعنوية، الغياب عن العمل، الشعور بالشفقة، ويؤدي إلى سد الطريق في وجه العمل التعاوني البناء. فالعاطفة تزودنا بلا شك بالطاقة، والعاطفة السلبية توجد أو تخلق طاقة سلبية، والطاقة الإيجابية تخلق قوة إيجابية (قطامي، 2000).

ويشكل الذكاء الشخصي أحد المتغيرات الأساسية والتي أخذت في البروز كإحدى الصفات الجوهرية للقيادة الإدارية الفعالة. ويوصف الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من القدرات والتي تتعلق بكيفية قدرة الفرد على التعامل ذاتياً مع مشاعره وعواطفه والقدرة كذلك على التعامل مع مشاعر الآخرين. وفى موضوع القيادة، فالقدرة على التعامل مع العواطف والمشاعر يمكن أن تسهم في كيفية التعامل مع إحتياجات الأفراد وكيفية تحفيزهم بفاعلية. فالقائد الذي يتمتع بذكاء شخصي يعتقد بأنه أكثر ولاء والتزاما للمنظمة التي يعمل بها وأكثر سعادة في عملة، وذو أداء أفضل في العمل، لديه القدرة على استخدم الذكاء الذي يتمتع به للتحسين والرفع من مستوى إتخاذ القرار، وقادر على إدخال السعادة والبهجة والثقة والتعاون بين موظفيه من خلال علاقته الشخصية (دانيال،2002).

وفي الوقت الذي تزايدت فيه موجات العنف في المجتمع بما فيه المدرسة، وتردت فيه أساليب التواصل مع الغير ضمن معطيات حياتية تعاني من وطأة الضغط، تزايدت الحاجة إلى الإهتمام بنوع آخر من الذكاء وهو الذكاء الشخصي، إذ أشارت الدراسات (Cummings,1998) إلى أنه في الوقت الذي لا تتعدى نسبة تنمية الذكاء الأكاديمي عند الشخص المتعلم نسبة 2% مهما تعاظمت الجهود، فإنه يمكن تنمية الذكاء الشخصي إلى مدى أبعد من ذلك بكثير. من هنا تبرز أهمية العمل على تنمية هذا الجانب. يلعب الذكاء الشخصي دوراً هاماً، ويشكل مفتاحاً للنجاح على كافة الأصعدة، في العمل؛ بين مدير العمل والموظفين، وبين الموظفين أنفسهم، وفي الأسرة؛ بين الزوجين، وبين الأم والأب وأطفالهما، وفي المدرسة

بين أطرافها الثلاثة المدير والمعلم والطالب وبما يتضمن ذلك من علاقات تبادلية (أبوحطب،1990).

وإذا وضعنا المدرسة تحت المجهر لنفحص أثر تنمية الذكاء الشخصي عليها، نرى الأثر الكبير لتنمية هذا النوع من الذكاء على مهارات التفاعل الإجتماعي بين أطراف المدرسة الثلاثة (المعلم والمدير والطالب)، وخلق ثقافة مدرسية فعالة، وتنمية التعاطف مع الغير، وخلق بيئة آمنة تضع كل من الطالب والمعلم في جو مريح مهيئ ومحفز للإنتاج والتقدم، كما أن للذكاء العاطفي دوراً هاماً في الوعي بالإنفعالات والمشاعر والتحكم بها وإدارتها على أتم وجه، ومنها التحكم بالغضب والقلق وغير ذلك، وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها (ميشيل،2003).

كما أن تنمية الذكاء الشخصي يكون أكثر فعالية في الفترة المبكرة من عمر الإنسان. فالذكاء الشخصي مرتبط بعمل الدماغ، إذ وجد أن الجزء المتعلق بالذكاء الشخصي من الدماغ (الدماغ الإنفعالي) هو ما يطلق عليه إسم الجهاز الحوفي، والذي يرتبط بشبكة من الأعصاب مع القشرة الجديدة التي تتم فيها عمليات التفكير. ويكون الدماغ أكثر قابلية للتشكيل في المراحل الأولى. وبذلك فإن التدريب على ردود الفعل الإيجابية في التعامل مع الضغوط والإنفعالات المختلفة يكون أسهل، كما أن المهارات المتعلمة في هذه الفترة تستمر مع الشخص طوال حياته مما يشجع على الإستثمار في هذا المجال (Bartholomew, 2002).

ومن الضرورة الإشارة هنا إلا أنه ثمة علاقة واضحة بين الذكاء الشخصي والذكاء الأكاديمي إذ إن تحقق الأول من شأنه أن يساعد على تنمية الثاني، فعندما يتعرض الإنسان لضغوطات نفسية كثيرة كالقلق والخوف وما إلى ذلك، فإن ذلك يؤدي إلى إرهاق الذاكرة

العاملة التي تلعب دوراً أساسية في عملية التعلم وإسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومعالجتها، وبالعكس، أما البيئة الآمنة المستقرة فمن شأنها أن توفر للذاكرة العاملة إمكانية أكبر للتعلم واسترجاع المعلومات ومعالجتها وتخزينها، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم أفضل. ومن ناحية أخرى، فإن الطالب الذي يتمتع بذكاء شخصي يكون أكثر قدرة على المثابرة وتحمل المسؤولية والنجاح والتفوق، وقد دللت تجارب طولية على صحة ذلك.

و يعتمد الذكاءالشخصي على خمسة محاور رئيسة يمكن البدء في تنميتها منذ مرحلة الطفولة المبكرة كما يلي (Campbell, 2003):

1- الوعي بالذات والآخرين بأن يدرك الصغير طبيعة مشاعره وأثر تصرفاته علـــى مشاعر الآخرين.

2- تعليم الطفل التحكم في المشاعر السلبية، التي قد يعانيها مثل الإحبــاط، القلــق، العنف، الغضب، والاندفاع.

3- حفز الذات وذلك بمساعدة الطفل منذ سنواته الأولى على وضع أهداف من خلال اللعب، ثم من خلال وقائع حياته الإجتماعية والعلمية بعد ذلك، وتشجيعه على تحقيقها حتى مع وجود عقبات، وبث روح التفاؤل والأمل لديه.

4- التعاطف مع الآخرين بأن ننمي لدى الصغير القدرة على فهم مشكلة الآخر، وتفهم دوافعه وردود أفعاله، وإظهار التعاطف له.

5- تنمية القدرة لديه على مد جسور الصداقة مع الآخرين، والتعاون معهم، وإذابـــة الصراعات التي قد تنتج من أي علاقة.

إن تعلم الــذكاء العــاطفي يبــدأ منــذ الطفولــة، فالــدوائر العــصبية المختــصة بالانفعالات، تصقل من خلال التجربة طوال طفولتنـــا، فـــإذا مـــا لاقـــى الطفـــل الإهمـــال، وأسيئت معاملته، فإن هذا يتــرك بــصمته علـــى الـــدوائر العــصبية، التـــي تــتحكم فـــي الانفعالات، بينما الأطفال الذين ينشأون بين أبـــوين لـــديهما القـــدرة علـــى فهـــم المـــشاعر المختلفة، وإظهار التعاطف لأطفالهما، يتمتعون بذكاء عال، فهم أكثر تحكمًا فـــي إنفعـــالاتهم، ولـــديهم مهـــارات إجتماعيـــة عاليـــة، كمـــا أنهـــم أكثـــر قـــدرة علـــى الإنتبـــاه والتعلم، وقليلو الإستثارة، كما وجد أن الحياة الشخــصية الذكيـــة تـــنعكس بـــشكل إيجـــابي على بيولوجيتهم، ومن ثم يفرزون نسبة أقل من هرمونات الانفعال، التي قد تؤثر بشكل سلبي في مراكز التعلم.(Cotton, 1998)

ويتميز الأفراد الذين لديهم ذكاء إجتماعي بأنهم يتمتعون بالسمات التالية لديهم هـــدف في الحياة يسعون لتحقيقه، ويقدرون قيمة الزمن، لا يحبون التقليد، ولديهم استقلال في الفكر، يعرفون شخصيتهم جيداً وكثيروا التأمل فيها، لديهم إرادة قوية يميلون إلى إعطـــاء الظـــواهر التي يرونها ويعيشونها تفسيرات خاصة، يميلون إلى النقاش الجاد، يحبون التأمل في الوجـــود إبتداء من الكون والمجتمع وإنتهاء بأنفسهم، يحاولون التفكير بحلول شاملة وعميقة للمشكلات التي تواجههم، تتجاوز إهتماماتهم حاجاتهم الشخصية، ويميلون إلى التفكير بالمصلحة العامـــة ومجالات العمل المناسبة هي: الفلسفة – البحث العلمي – التربية وعلم النفس – علم الإجتماع – التاريخ.

مظاهرالذكاء الشخصي:

هناك العديد من المظاهر التي يتمتع بها من يمتلكون الذكاء الذاتي أو الشخصي وهي كما يلي (ميشيل،2003):

- يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس ويحبذون العمل منفردين ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية ويمكنهم التعبير عن مشاعرهم.
- يستغرقون في التأمل، ولديهم آراء محددة، تختلف في معظم الأحيان عن آراء الغير، ويبدون متأكدين مما يريدون من الحياة، ويعرفون نقاط القوة والضعف في شخصيتهم، ويفضلون الأنشطة الفردية.
- لهم إرادة صلبة، ويحبون الاستقلال، ولهم مشاريع يسعون إلى تحقيقها.
- يعتمدون على حوافزهم الداخلية أكثر بكثير مما يعتمدون على ثناء أو مكافأة خارجية.
- لديهم هوايات خاصة لا يعرف بها أحد، ولا يطلع عليها أحد.
- أثناء قراءة القصص يمكنهم أن يتبينوا الشخصيات التي تفكر وتشعر مثلهم.
- يتقبلون المسؤولية عن تصرفاتهم.
- يتقبلون المغامرة والتجربة.
- يتقبلون آراء الآخرين فيه، ويعرفون الصواب منها والخطأ.
- لديهم عدد قليل من الأصدقاء الحميمين.
- يستخدمون حديثهم الداخلي مع أنفسهم ليتعلموا شيئا ما، أو يفكروا في شيء ما.
- نادرا ما يطلبون مساعدة أحد في حل مشكلاتهم الشخصية.

- يحبون كتابة وقراءة القصائد والتاريخ العائلي، والسير الذاتية، والتراجم.
- يحبون كتابة المذكرات، وغالبا ما يحتفظون بمفكرة يدونون فيهـا أفكـارهم، أحلامهـم، مشاعرهم، معارفهم الجديدة.
- يتعلمون عن طريق استراتيجية حل المشكلات، والمشروعات الفردية، والأعمال والألعاب الفردية التي تتطلب تركيزاً، ومنحهم وقتا للتفكر، ودمج الجديد الذي يتعلمونه مع معارفهم وخبراتهم القديمة، ومنحهم فرصة ليكوِّنوا وجهة نظر خاصة.

خلاصة الأدب النظري:

تناول الأدب النظري الحديث عن بعد الاستقلال المعرفي (الإعتماد علـى المجـال) والذي يعد من أهم عشرة أنماط للأساليب المعرفية حظيت بدراسة وعناية كثير من الباحثين والنفسيين، قد أظهرت كثير من الدراسات أن هذه الأساليب المعرفية تمثل أساسا يعتمد عليـه في دراسة الفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع مواقف الحياة الخارجية، فكل فـرد لـه أسلوبه المفضل في تنظيم مايراه ويدركه حوله،كما تناول الأدب النظري الحديث عن الـدور القيادي الذي يعد من الأدوار الأساسية للقائد، ويجب أن يعطى هذا الدور الأهمية القصوى، لما له من أهمية في زيادة فعالية دوره في التأثير على الجماعة وعلى الرفـاق والـزملاء ولمـا يتطلبه من مهارات وكفايات قيادية وفنية، فلا بد أن تتوافر لديه مهارات المدير القيادية لتجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين، وقادراً على التجديد والإبتكار والنظرة إلى المـستقبل، وقادراً على التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم، كما تناول الأدب النظري الحديث عن الذكاء الشخصي والذي يعد أحد المتغيرات الأساسية والتي أخذت فـي البـروز كأحـد الـصفات الجوهرية للسلوك القيادي.

ويوصف الذكاء الشخصي بأنه مجموعة من القدرات والتي تتعلق بكيفية قدرة الفــرد على التعامل ذاتياً مع مشاعره وعواطفه والقدرة كذلك على التعامل مع مشاعر الآخرين. وفي موضوع القيادة، فالقدرة على التعامل مع العواطف والمشاعر يمكن أن تسهم في كيفية التعامل مع احتياجات الأفراد وكيفية تحفيزهم بفاعلية.

القسم الثاني:الدراسات السابقة.

لما كانت الدراسة الحالية تهدف أساسا إلى إستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي و الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، فقد أمكن تصنيف الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولا: الدراسات ذات الصلة بالاستقلال المعرفي:

أ – الدراسات العربية:

أجرت الخطيب (1993) دراسة بعنوان" أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على القدرة على التفكير الناقد للفئة العمرية(11–14) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قدرة التفكير الناقد في الفئة العمرية(11–14) سنة من جهة، وعلاقة هذه القدرة مع كل من الجنس والتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي من جهة أخرى في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى وقد تم تطبيق الإختبار على عينة الدراسة التي تكونت من (425) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية في منطقة عمان الأولى للصفوف السادس والسابع والثامن الأساسي التي تناظر (11–14)، وتم اختيار أفرادها بالطريقة الطبقية العشوائية. أظهرت النتائج أن طلبة ذوي الاستقلال المعرفي المرتفع كانوا أكثر قدرة على التفكير الناقد من الطلبة ذوي الاستقلال المعرفي المتدني، سواء أكان ذلك على الاختبار ككل، أم على الاختبارات الفرعية المكونة له، وكانت الفروق بين الحالتين معنوية. وأن النمو بشكل عام يتأثر بالتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي، بينما لا يتأثر بمتغير الجنس.

وأجرى عبد القادر (2003) دراسة بعنوان" فعالية – الذات وعلاقتها باتخاذ القـرار لدى المراهقين من الجنسين" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة ما بين فعالية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين. وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقيـاس السلوك الفوضوي. تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة من طلاب مدرسة الزهرات التجريبية للغات وتم اختيارها من بين مرحلة المراهقة فلقد تراوحت أعمارهم ما بـين (13-19) سنة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فعالية الذات واتخاذ القـرار بالمخاطرة المحسوبة لدى أفراد عينة الدراسة ووجدت أيضا علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكور والإناث في فعالية الذات واتخاذ المخاطرة وأساليب التفكير الخمسة المـستخدمة فـي الدراسة وكانت لصالح الذكور كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرحلتين التعليميتين (الإعدادية والثانوية) في أبعاد متغيرات الدراسة (فاعلية الذات وأساليب التفكير واتخاذ المخاطرة) وأيضا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بـين الـذكور والإنـاث منخفضي ومرتفعي فعالية الذات عل أبعاد متغيـرات الدراسـة (أسـاليب التفكيـر واتخـاذ المخاطرة).

هدفت دراسة العتيبي (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي والخيال وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وحاولت الدراسة التحقق من مجموعة من الفروض المعنية بإيجاد علاقة ارتباطيه دالة بين الاعتماد أو الاستقلال عن المجال الإدراكي والخيال لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، كما سعت الدراسة لإيجاد علاقة ارتباطيه دالة بين الاعتماد أو الاستقلال عن المجال الإدراكي وحب الاستطلاع والشخصية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، إضافة إلى إيجاد علاقة ارتباطيه دالة بين الخيال وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

بدولة الكويت. أوجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين الاعتماد أو الاستقلال عن الإدراك والخيال وحب الاستطلاع والاعتماد على الذات والشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

أجرت الهواري (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عـــن أثـــر الأســـلوب المعرفـــي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الإبتكارى لدى عينة من الطالبـــات المراهقات قوامها 40 طالبة من طالبات الصف الأول والثالث الإعـــدادى بمدرســـة النزهـــة بمصر الجديدة، وقد تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وتم تقسيم أفـــراد العينة إلى مجموعتين مجموعة الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي ومجموعة الطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي، كما تم تطبيق مقياس التفكير الإبتكارى لتورانس، وقد اسفر تحليل التباين عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات على مقياس التفكير الإبتكاري. كما كشفت نتائج المعالجة الإحصائية T- test عن وجود فروق دالة إحـــصائياً بـــين الطالبـــات المعتمدات على المجال الإدراكي والمستقلات عن المجال الإدراكي علـــى مقيـــاس التفكيـــر الإبتكارى (الدرحة الكلية) وذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي كما أسفرت النتـــائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكـــي فـــي بعـــد المرونة وذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي كما توجد فروق دالة إحـــصائياً بـــين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد الطلاقة وذلك لصالح المـــستقلات عـــن المجال الإدراكي، كما أسفر التحليل عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد الأصالة وذلك لصالح المعتمدات على المجال الإدراكـــي، كمـــا كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عـــن المجـــال الإدراكي في بعد التفاصيل.

أجرى موسى (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العمر الزمني وكل من الأساليب المعرفية الآتية: الاعتماد، الاستقلال عن المجال الإدراكي، التروي، الاندفاع، اتساع الفئة، وجهة الضبط، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكونت العينة من 469 مفحوصا مقسمين إلى ثلاث مجموعات هي: الطفولة (98 طفلا، 69 طفلة)،المراهقة (83 مراهقا، 78 مراهقة) والشباب (83شابا، 58 شابة). وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الأشكال المتضمنة، الصورة الجمعية، إعداد "وتكن Witkin " تعريب أنور الشرقاوي وسليمان الحضري. قياس التفاعل والاندفاع، إعداد هانم عبد المقصود ، اختبار اتساع الفئة إعداد بيتجرو، تعريب عبد العال عجوة، وتعديل الباحث اختبار اتساع الفئة للأطفال. مقياس وجهة الضبط، أسفر البحث عن نتائج منها:

- يوجد تأثير دال إحصائيا للعمر الزمني في أساليب الاعتماد، والاستقلال، والتروي، والاندفاع، واتساع الفئة، ووجهة الضبط، بينما ليس له دلالة في أسلوب الدوجماتية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للجنس في أساليب الاعتماد والاستقلال والتروي والاندفاع واتساع الفئة ووجهة الضبط.
- انتهى البحث بتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

ب – **الدراسات الأجنبية:**

أجرى روبيرج وفليكسر (Roberge&Flexer،1986) دراسة هدفت إلى تحديد أثر نمط الاستقلال الإدراكي (معتمد– مستقل) في القدرة على التفكير في مرحلة العمليات المجردة خلال فترة المراهقة، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (120) طالبا من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين، استخدمت الدراسة طريقة تقسيم الطلبة إلى ثلاث

مجموعات وفقا لاختبار الأشكال المتضمنة: معتمدين، متوسطي الاعتماد، مستقلين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر لنمط الاستقلال الإدراكي (معتمد- مستقل) على قدرات التفكير المجرد.

أجرى بلاك، ديسي (Black& Deci،2000) دراسة بعنوان "أثر المدربين على الحكم الذاتي عند الطلاب في مادة الكيمياء العضوية" هدفت الدراسة إلى دعم الحكم الذاتي والاستقلالية عند الطلاب لزيادة مقدرتهم على التكيف والأداء الأكاديمي، أجريت الدراسة في جامعة روتشستر في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من (380) طالبا لديهم ضعف في تعلم مادة الكيمياء، وتم عمل محاضرات وورشات عمل بإشراف 47 مشرفا واستمرت لمدة أربعة أسابيع وهدفت إلى تقوية الاعتماد على الذات عند الطلاب للقدرة على حل المشكلات ودعم الأقران، والقدرة على المشاركة الفعالة مع المواد. والمشاركة في حلقات العمل، وفي نهاية الفترة الزمنية المحددة لقيام الورشة تم توزيع استبانة تتضمن مجموعة من الفقرات التي تقيس مدى قدرة الطالب على الاعتماد على ذاته، أظهرت نتائج الدراسة أن الاعتماد على الذات يولد شعورا بالطمأنينة عند الطالب نحو المادة التي يجد لديه صعوبة نحوها ويصبح لديه قدرة على التنظيم في الأفكار أثناء الإجابة في ورقة الأختبار حيث كانت نتائج أكثر إيجابية والفوائد والتمتع بها، والذي يمكن أن يعزى مباشرة إلى قدرة الطالب على الحكم الذاتي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاستقلالية عند الطالب تسهم في القدرة على التحكم والسيطرة على الانفعالات التي تواجهه، ويصبح لديه قدرة على حل الواجبات الموكلة إليه دون الشعور بالخوف من عدم القدرة، والذي يرجع إلى زيادة الثقة بالنفس.

أجرى أفيونغ (Efiong،2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين طرائق تدريس المعلمين والأساليب المعرفية عند الطلبة، وقد تم اختيار أسلوبين معرفيين: المعتمد-المستقل عن المجال، أما طرائق التدريس المستخدمة فكانت: طريقة المحاضرة والطريقة الاستكشافية وطريقة المناقشة ولتحديد النمط المعرفي للطلبة استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (G.E.F.T) وقد بلغت عينة الدراسة (226) طالباً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تدريسية حسب نتائج اختبار الأشكال المتضمنة: مجموعة تدرس بطريقة المحاضرة، و الثانية بالطريقة الاستكشافية، والثالثة بطريقة المناقشة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس أو النمط المعرفي (معتمد- مستقل) أو التفاعل بينهما.

أجرى كريبز(Krebs،2006) دراسة بعنوان" بناء المسؤولية والاعتماد على الذات: باستخدام الحوار". هدفت الدراسة إلى استخدام الحوار لبناء المسؤولية والاعتماد على الذات بينت الدراسة أن استخدام الحوار مع الطلاب يسهم في دعم الطالب ويزيد من درجة اعتماده على نفسه. قام الباحث بعمل نشاطات قائمة على أداءات فردية للعمل على تحقيق أهداف فردية وعمل برنامج تعليمي قائم على تعليم الطلاب كيفية إدارة الوقت، وتعلم سلوكات ومواقف إيجابية عززت نجاحه. أظهرت نتائج الدراسة أن ضرورة توافر نشاطات تسهم في الاعتماد على الذات عند الطلاب تزيد من تحمل المسؤولية وبناء الذات عند الطلاب والتي تعتبر من الطرائق العلاجية التي يجب استخدامها لمعالجة التمحور حول الذات عند الطلاب ولمعالجة العجز في عدم القدرة على أداء المهارات المحددة التي تشمل مهارات التفاعل الاجتماعي، كما أظهرت النتائج أن الاعتماد على الذات يسهم في أن يصبح المتعلم أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات والمعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام

وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك، والبحث عن الحلول، والتنبؤ، وصـــياغة فرضـــيات واختبارها، وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم إلـــى الآخرين.

أجرت مارشا (Marsha،2006) دراسة هدفت إلى تطوير برنامج للكشف عن أثر الاعتماد على الذات في زيادة التحصيل في مادة الرياضيات، حيث هدف هذا البرنامج إلـــى مساعدة الأطفال من دول مختارة في جنوب شرق آسيا الفلبين في تحسين قدرة طلابها علـــى الإنجاز في مادة الرياضيات من خلال الاعتماد على الذات (التعلم الـــذاتي). تكونـــت عينـــة الدراسة من (60) صفا من الصفوف الرابع الابتدائي والسادس من المدارس الخاصة جنـــوب شرق آسيا (الفلبين). وقد تم تطبيق البرنامج على (60) طالبا آخذين بعين الاعتبار الخلفيـــات الاجتماعية والاقتصادية والموقع، ومهارات ومؤهلات المدرســـين، إجـــراءات التقيـــيم فـــي المدارس، والمرافق المادية، ودرجة مشاركة الآباء. كما تم اختيار خمسة عشر طالبا اختيرت عشوائيا ليضم مجموعة تجريبية لكل مستوى من مستويات الرتب وأما النسبة المتبقية وهـــي (15) طالبا في المجموعة الضابطة، كما بلغت الفترة الزمنية (6) أســـابيع وتـــضمنت هـــذه الفترة(30) حصة تقوم على إعطاء الطلاب تمارين وتدريبات يقوم الطالب بحلها بالاعتمـــاد على نفسه دون تدخل المعلم أو الاعتماد على الحلول الجماعية. أظهرت النتائج وجود ارتفاع في تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، كم أظهرت النتائج أن نتائج البرنامج جاءت ناجحة بوصفها إستراتيجية استخدمت للمساعدة في التغلب على انخفاض تحصيل الطلاب في مـــادة الرياضيات. حيث أسهمت في تنمية الإحساس بالملكية والالتزام عند هؤلاء الطـــلاب. وهـــذا سيساعد الطلاب على المباشرة في توليد خبرات التعلم الخاصة بهم بدلا من أن يتصرفوا بناء على المراقبة الخارجية.

ثانيا: الدراسات ذات الصلة بالذكاء الشخصي:

أ – الدراسات العربية:

أجرى أغا (1990) دراسة بعنوان "التوافق النفسي والاجتماعي والشخصي عند الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين: دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة"، حيث هدفت الدراسة إلى: توضيح مشكلة التوافق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة. ومعرفة الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي، ما بين الذكور والإناث المتفوقين في دراستهم وغير المتفوقين. وقد استخدم الباحث مقياس مشكلات الطلبة المتميزين وغير المتميزين تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، ممن حصلوا على (80%) فما دون من مجموع الدرجات في المواد الدراسية ما عدا الأنشطة، في منتصف العام الدراسي (1988 – 1989) وقد تراوحت أعمارهم بين (16 – 22 عاماً) بمتوسط مقداره (18.48). لدى الذكور، ومتوسط مقداره (18.24) لدى الإناث. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين من الجنسين في التوافق بنوعية الشخصي والاجتماعي، وكذلك التوافق العام لصالح المتفوقين دراسياً والمتفوقات كما اظهرت نتائج الدراسة أن المتفوقين اظهروا نتائج عالية من حيث الذكاء الشخصي والعاطفي والقدرة على التوافق بين الاخرين.

أجرى العجمي(2006) دراسة بعنوان "الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي الانفعالي بين الطلبة المكفوفين والمتفوقين تحصيليا، ومتدني التحصيل(ذكور وإناث) في: الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي." تكونت عينة الدراسة من 108 من

الطلبة المكفوفين في دول مجلس التعاون للخليج العربي، وتراوحت أعمـــارهم بـــين 10–15 سنه، بعد أن تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات رئيسة (متفوقون تحـــصيليا ذكـــور، متفوقـــون تحصيليا إناث، متدني التحصيل ذكور، متدنيات التحصيل إناث) وذلك وفق درجات تحصيلهم في العام الدراسي السابق. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية في الذكاء الشخصي والانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق الجنس بشكل عام، وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي وفق الجنس (إناث فقط) لصالح متدنيات التحـــصيل، وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق التفـــوق التحـــصيلي (متفوقون تحصيليا فقط) لصالح الذكور.

أجرت مرام (2006) دراسة هدفت إلى تقصي أثر اســـتخدام برنـــامج للتـــدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني اعتبار الذات وضعف الدافعية للإنجاز الدراســـي لـــدى طالبات الصف الحادي عشر من التخصصات غير الأكاديمية. وقد وظفت الباحثة العديد مـــن الأدوات الخاصة بمتغيرات الدراسة بالرجوع إلى دراسات سابقة وظفت أدوات مشابهة. أمـــا العينة فتتألف من (50%) من مجتمع البحث، وتم اختيارها وتوزيعها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بناءً على نتائج تطبيق مقاييس اعتبار الذات والدافعية للإنجاز وممن تشير درجاتهم إلى انخفاض في اعتبار الذات والدافعية للإنجاز، قامـــت الباحثـــة بالإفـــادة مـــن المقـــاييس المستخدمة في الدراسات والأبحاث ذات الصلة بمتغيرات البحث وتطويرها، والحصول على دلالات صدقها وثباتها، وتم استخدام مقياس تقدير الذات الذي أعده ريزونر(2000)، حيـــث يتكون هذا المقياس من عشرين فقرة، وكل فقرة يوجد أمامها ثلاثة خيارات متدرجة بين(غالبا، أحيانا، نادرا). وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا أثر لاستخدام برنامج للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني اعتبار الذات والعلاقات الشخصية وضعف الدافعية للإنجاز الدراســـي

وقد عزت الباحثة عدم ظهور الأثر إلى ضيق وقت تنفيذ البرنامج والعديد من الأسباب الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن لاعتبارالذات دورا مهما في زيادة القوة الشخصية والذكاء الشخصي والذكاء العاطفي والقدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم والقدرة على تمييز إدراكاتهم.

هدفت الدراسة التي قام بها المهايرة (2007) إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الاجتماعية والشخصية لدى الطلاب المتفوقين في المراكز الريادية في إقليم الجنوب في الأردن. وعينة الدراسة من (40) طالباً وهم الطلاب الذين سجلوا أقل الدرجات في مستوى مفهوم الذات الاجتماعية على المقياس المطور لأغراض الدراسة في مجتمع الدراسة. قام الباحث بتطوير برنامج الإرشاد الجمعي لتنمية مفهوم الذات الاجتماعية والشخصية لدى الطلبة المتفوقين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج في تطوير مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة والمتفوقين عادات مختلفة، فالطالب الذي يتمتع بدرجة عالية من التوافق في أبعاده المختلفة يتمتع أيضاً بدرجة عالية من الانتماء.عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين في درجة التوافق وأبعاده المختلفة.

ب – الدراسات الأجنبية:

أجرى بوياتزس (Boyatzis, 2000) دراسة بعنوان " تطوير الذكاء العاطفي"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر فهم الذات في تنمية الذكاء العاطفي للطلبة، وقد أجريت الدراسة على أربعة أفواج من الطلبة المتخرجين من مدرسة وذيرهيد في سان فرانسيسكو،

واستخدمت أسلوب توزيع الاستبيانات على الطلبة، حيث استقصت الاستبيانات الذكاء العاطفي و الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الطلبة من خلال دراستهم في المدرسة.

أظهرت نتائج الدراسة معنى الذكاء العاطفي، وبينت أنه مزيج مركب من مجموعة من القدرات التي تمكن الطالب من إدارة نفسه والآخرين، كما وبينت الدراسة أهم المميزات التي يجب أن تتوافر عند الطالب حتى يتمكن من تطوير وتنمية مفهوم الذكاء والوعي الذاتي لديه، وبينت أيضا إن الذكاء العاطفي والوعي الذاتي يجب أن يشتمل على عدة عوامل أساسية منها: الثقة بالنفس، والإدارة الذاتية، والتوجيه، والقدرة على التكيف، والمبادرة، والثقة ، والاجتهاد، وضبط النفس، والتوعية الاجتماعية بما فيها الوجدانية، والتوعية التنظيمية، والقيادة والتأثير، والاتصال، والعمل الجماعي، فإذا وجدت هذه العوامل عند الطالب فإنه يكون على مقدرة لتنمية مهاراته الذاتية من الذكاء و الوعي الذاتي، كما أوصت الدراسة على ضرورة توجيه عملية التعليم في المدارس، وذلك للعمل على إنشاء سلطة ذاتية للطلبة، كما أكدت الدراسة في التوصية على أهمية توافر التوجيه الكافي للطلبة، وذلك للعمل على زيادة فعاليتهم، وتحسين عملية تفكيرهم، ومستوى ذكائهم.

أجرى ناجيان (Nguyen,2002) دراسة بعنوان" تأثير الذكاء المتعدد في أداء الطلبة "، هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الذكاء المتعدد على تحسين أداء الطلبة في المدارس، حيث أجريت على عينة عشوائية تم اختيارها من طلبة الصف السادس في ست مدارس حكومية في كلوستر، ماشيتس، كما واستخدمت الدراسة أسلوب إجراء الاختبارات على الطلبة للمواد التالية: الرياضيات، و التعلم الفيزيائي، والعلوم، والموسيقي، ورؤية كيفية تجاوب الطلبة لهذه الاختبارات وطريقة اهتمامهم بحضور هذه الاختبارات من خلال إنشاء برامج مختصة بهذا النوع من الاختبارات.

أظهرت نتائج الدراسة نتائج مشجعة لنتائج الاختبارات التي أجراها الطلبة، وذلك نتيجة لاختلاف العلامات التي حصل عليها الطلبة، وذلك لمقارنتها مع الاختبارات التقليدية، ويعود ذلك إلى فاعلية الاختبارات التي أجريت في الدراسة.

أجرى بوسيكو وكلكاني (Boussiakou et. al. 2006) دراسة بعنوان تنمية الطلاب باستخدام الذكاء العاطفي. أجريت الدراسة في مدينة أثينا هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية استخدام برنامج قائم على استخدام الذكاء الشخصي في خفض مستويات عالية من القلق والكآبة عند مجموعة من طلاب السنة الأولى في جامعة أثينا. من خلال إشراك الطلاب الذين يعانون من مستويات منخفضة في القدرة على الاعتماد على الذات بمجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تطوير مهاراتهم في معرفة النفس والإدارة الذاتية بالاعتماد على الذكاء الشخصي العاطفي كما تضمنت الدراسة نشاطات تهدف إلى تنمية القدرات القيادية لدى هؤلاء الطلاب الإدارة الاجتماعية لاتصالات، مجموعة التعاون والقيادة. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الشخصي يسهم وبشكل كبير في زيادة القدرة التفاعلية عند الطالب داخل الصفوف المدرسية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الشخصي يساعد الطلاب على تصحيح الأفكار السلبية عند الطالب، واكتساب المهارات لفهم عواطف الآخرين، والتواصل المستمر معهم، والقدرة على التعاون مع الآخرين وقيادتهم.

أجرى الباحث ليك (Leech, 2007) دراسة بعنوان "العلاقة بين الذكاء العاطفي والشخصية وخصائص السلوك القيادي من خلال أعضاء منظمة 4-H في تكساس"، هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تطوير الذكاء الشخصي المتمثل في القدرة على تقدير الذات من قبل الفرد لنفسه ومن قبل الآخرين وأثرها في امتلاك مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال وذلك من خلال برنامج يدعى(4-H) وهو برنامج سعى إلى دعم الذكاء الشخصي

لدى طلبة المدارس المتوسطة من خلال الاعتماد على الذات لتطوير وخلق السلوك القيـــادي لدى هؤلاء الطلبة لدعم قدراتهم على تحمل المسؤولية والقدرة على حل المشاكل التي تواجههم ونظرا إلى الجوانب المتعددة والمجالات المختلفة التي يدرسها كان البرنامج يفتقر إلى وجـــود منظمة ترعاه وتشرف على الاستراتيجيات المتبعة فيه ولذلك سمي بمنظمة(4-H) والذي يضم مجموعة من البرامج المختلة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة يتراوحـــون بين الصف الرابع الأساسي إلى الصفوف الثانوية في مدارس تكساس.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث حققن نسبا أعلى من الـــذكور فـــي تنميـــة قـــدرة الاعتماد على الذات وكن أقدر على حل المشاكل والصعوبات والمهمات التي أوكلـــت إلـــيهن وكن أكثر تنظيما في عملهن بمعنى أنهن حققن صفات السلوك القيادي من خـــلال التكـــاتف والاعتماد على الذات، وبينت النتائج انه لا توجد فروق فـــي المـــستوى التعليمـــي للطلبـــة وامتلاكهم لكل من الاعتماد على الذات والسلوك القيادي فقد كانت الفروق في الدرجـــة لكـــن ليس في النوع.

أجرى شيلر (Schiller, 2008) دراسة بعنوان " مسرحية للطلابِ الذين هم فـــي خطرٍ: إستراتيجية لتحسين الأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعيـــة بـــين طلبـــة المرحلـــة المتوسطة في المدارس الحكومية "، هدفت الدراسة إلى الكشف عـــن أهميـــة تحـــسين الأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعية للطلبة، وقد أجريت الدراسة على صفوف المرحلة المتوسطة وهم الصف السادس والسابع والثامن، واستخدمت أسلوب المقابلات مع الطلبة الذين التحقـــوا بالبرامج الصيفية في لوس انجلوس.

أظهرت نتائج الدراسة أهمية إعطاء الطلاب المعرضين للخطر فرصة للتواصل الاجتماعي مع الأقران والمعلمين، باستخدام الدراما بوصفها إطارا للتعلم، وبينت الدراسة أهمية العمل الجماعي مع المعلمين في فهم الدراما، وكيفية التخلص من الروتين اليومي في الفصول الدراسية، وذلك باستخدام طريقة جديدة مثل الدراما، كما وبينت الدراما أهميتها في مشاطرة الطلبة لبعضهم، وأحاسيسهم تجاه سلوك الآخرين، كما وتمنح الدراما قدرا أكبر من احترام الذات. وتعطي الطالب فرصة للنجاح، والعمل على إنشاء العلاقات الاجتماعية للحد من مشاكل الطلبة.

ثالثا: الدراسات ذات الصلة بالسلوك القيادي:

أ – الدراسات العربية:

أجرت الرقاد(2005) "دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة وقياس فاعليته"،و هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الجنس في سلوك الأطفال القيادي، بالتحديد أجابت هذه الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تدريبي مقترح على السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ذكور/ إناث؟ وللإجابة عن السؤال تم بناء برنامج تدريبي مكون من (21) حصة صفية مبني على إستراتيجية لعب الدور، طبق على عينة الدراسة التجريبية خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2004/2003. تكونت عينة الدراسة من (80) طفلا؛(40) طفلا من الذكور و(40) من الإناث مقسمين عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية بحيث تحوي كل مجموعة (20) طفلا من أطفال الروضة في مدارس الاتحاد. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور ومتوسط الأداء البعدي للإناث على البعد الكلي للسلوك القيادي. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج على البعد الكلي للسلوك القيادي.

أجرت طعمه (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنـــامج تـــدريبي لتنميـــة مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة دمشق. وتكونت عينة الدراسة من(232) طالبة يتوزعن على(4) شعب. وقد أعدت الباحثـــة مقيـــاس السلوك القيادي لقياس أثر البرنامج التدريبي على السلوك القيادي، والذي تم تطبيقه على أربع مجموعات، كما أعدت الباحثة البرنامج التدريبي، ثم قامـــت بتطبيقـــه علـــى المجمـــوعتين التجريبيتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطالبـــات المتفوقات تحصيلياً، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى السلوك القيـــادي يعـــزى إلـــى التفوق الدراسي.

ب – الدراسات الأجنبية:

أجرى كيدي (Keddie, 2003) دراسة بعنوان " القيادة المناسبة: السيطرة علـــى التفاهمات داخل مجموعة من الأقران في وقت مبكر"، هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقات المتعامل بها بين الأقران، وقد أجريت الدراسة على (300) طالـــب، واســـتخدمت أســـلوب الدورات التدريبية على الطلبة، حيث تمت ملاحظة الطلبة وطريقة تعاملهم وتواصـــلهم مـــع بعضهم بعضا، وملاحظة الطلبة، وطريقة هيمنة، وقيادة الطلبة لبعضهم.

أظهرت نتائج الدراسة أن بعض الطلبة يقومون بالسيطرة على الطلبة الآخرين، وهذا الذي أدى إلى وجود فريق لمتابعة الصراعات والسلوكات العنيفة التي تحدث ما بين الأقران،

وكانت هذه السيطرة ما بين الطلبة قد نشأت عن طريق الأساليب التي تتبعها المدارس التقليدية التي تستخدم السيطرة على السلوك العقلاني لبعض القضايا التي تثير مشاعر العاطفة عند الطلبة، كما وأظهرت الدراسة طبيعة وديناميات علاقات الأقران داخل المجموعات، والاهتمام على التنشئة الاجتماعية من الناحية النظرية، والعلاقات الإنسانية (الاجتماعية) و السياسية. كما وأوصت الدراسة على أهمية مراعاة المدرسة للمهارات الاجتماعية أو إدارة دورات الغضب عند الطلبة.

دراسة ريد (Reed, 2005):

أجرى ريد (Reed, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن التمييز بين الطرق الواجب إتباعها، لتحسين وتوسيع نطاق التركيز على نموذج القيادة لدى مديري المدارس والذي ينعكس ايجابيا على السلوك القيادي لدى الطلبة، أجريت الدراسة على (67) مدرسة من المدارس الابتدائية في جميع أنحاء ولاية أوهايو، واستخدمت أسلوب توزيع ثلاث استبيانات لإجرائها.

أظهرت نتائج الدراسة أن على المدير التحلي بعاطفة ضبط الذات، وذلك بالسيطرة على المشاعر والعواطف وكبح الأعمال السلبية (الاستفزاز)، والتمتع بالشفافية ، والقدرة على التكييف. كما وأظهرت الدراسة أهمية أن يعمل المدير بفاعلية، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التي يتطلع إليها و تحديد المشاكل والعقبات التي تواجهه و تخطيها. كما وبينت الدراسة أن السلوك القيادي الذي يتمتع به المدير ينعكس على الطلبة، وذلك بتشجيعهم على الاضطلاع بالأدوار القيادية في المدرسة، لأن المدير يقدم صورة حيه لطلبة المدرسة عن كيفية أن يكون الطالب قياديا في مجتمعه من حيث علاقاته المبنية مع الطلبة.

أجرى فالينوفا و سانشيز (Villanueva & Sanchez, 2007) دراسة بعنوان" السمات والذكاء العاطفي والقيادة الذاتية: والعلاقة التي تربطها مع الفاعلية الجماعية "، هدفت الدراسة إلى التحقيق في العلاقة التي تربط ما بين الذكاء العاطفي و القيادة الذاتية لدى الطلبة، حيث أجريت الدراسة على (217) طالبا من طلبة تخصص علم النفس في الجامعة كان منهم (83%) من النساء و (16%) من الذكور، واستخدمت الدراسة توزيع الاستبيانات لإجراء هذه الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة إن الفاعلية الجماعية تقوم على القيادة الذاتية، فعالية وكفاءة العمل الجماعي، وبينت الدراسة أهمية الفعالية الذاتية في إعطاء الطلبة فرصة اكبر للتنبؤ في الأعمال القادمة، كما وأظهرت الدراسة أن الذكاء العاطفي لدى الطالبات يختلف اختلافا كبيرا عن الذكاء العاطفي لدى الطلبة الذكور، كما وأن القيادة الذاتية تختلف من الطالبات إلى الطلاب، ذلك يعود إلى الأداء العاطفي. وقد أظهرت الدراسة أن الطالب القائد يجب أن يمتلك فاعلية تعاونية للتأثير على الأشخاص الذين يعملون من حوله.

أجرى هار و ربيكو (Harr&Robicheau, 2008) دراسة بعنوان " مساهمة القادة الإداريين في تنمية البيئة الشاملة متعددة الثقافات"، حيث أجريت هذه الدراسة لإستعراض دراستين، والعمل على جمع نتائجهما للوصول إلى نتيجة بين هاتين الدراستين؛ وقد هدفت الدراسة الأولى إلى الكشف عن التنوع الثقافي بين المتعلمين، أما الدراسة الثانية فكان هدفها الكشف عن تصورات مديري المدارس تجاه السلوك القيادي عند الطلبة، وقد أجريت الدراسة في ولاية مينيسوتا، وتم استخدام أسلوب توزيع الاستبيانات على (326) معلما ومشرفا، وأسلوب إجراء المقابلات مع مديري المدارس في مينيسوتا.

أظهرت نتائج الدراسة الأولى إلى أن وعي المتعلمين يختلــف حــسب احتياجــاتهم الثقافية، وبينت أن منطقة مينيسوتا تبذل جهودا كبيرا في معالجة قضايا التنوع الثقــافي، أمــا الدراسة الثانية فقد ركزت على تصورات قادة المدرسة على اختلاف الطلبــة المبنيــة علــى اللون، والعرق، والتحديات التي تتشكل نتيجة لاختلافهما، وإدراك دورهما في القيادة.

تعليق الباحثة على الدراسات السابقة:

أ – تلخيص للدراسات ذات الصلة:

دراسات الاستقلال المعرفي.

أظهرت نتائج دراسة الخطيب أن الطلبة ذوي الاستقلال المعرفي المرتفــع أفــضل قدرة على التفكير الناقد من الطلبة ذوي الاستقلال المعرفي المتدني وأن النمو بشكل عام يتأثر بالتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي بينما لا يتأثر بمتغير الجنس في حين أن دراسة عبــد القادر أظهرت وجود علاقة موجبة بين فعالية الذات واتخاذ القرار وأســاليب التفكيــر (بــين الذكور والاناث) وكانت لصالح الذكور. أما دراسة موسى فأظهرت نتائجها وجود تأثير للعمر الزمني والجنس في أساليب الاستقلال والتروي والاندفاع. كما أظهرت نتائج دراســة ديــسي وبلاك أن الاستقلالية عند الطالب تسهم في القدرة على التحكم والسيطرة على الانفعالات التي تواجهه وعلى زيادة الثقة بالنفس. أما دراسة فليكسر وروبيرج فأظهرت عدم وجود أثر لنمط الاستقلال الادراكي(معتمد–مستقل) على قدرات التفكير المجرد. واتفقت معه نتــائج دراســة أفيونغ التي أشارت الى عدم وجود فروق تعزى إلى طريقة التــدريس أو الــنمط المعرفــي (معتمد–مستقل) أو التفاعل بينهما.

- دراسات الذكاء الشخصي.

أظهرت دراسة أغا وجود فروق بين المتفوقين وغير المتفوقين من الجنسين في التوافق الشخصي والاجتماعي، ووجود توافق عام لصالح المتفوقين دراسيا والمتفوقات.أما دراسة المهايرة فأشارت إلى وجود أثر للبرنامج في تطوير مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلبة. كما أشارت دراسة العجمي إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي لصالح متدنيات التحصيل ومتدني التحصيل. وأشارت دراسة مرام أن لإعتبار الذات دورا مهما في زيادة قوة الشخصية والذكاء الشخصي والعاطفي والقدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم. أما في دراسة ليك فإن الإناث قد حققن نسبا أعلى من الذكور في تنمية قدرة الاعتماد على الذات وحل المشكلات وهن أكثر تنظيما في عملهن.

- دراسات السلوك القيادي.

أشارت دراسة الرقاد إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج على البعد الكلي للسلوك القيادي. أما في دراسة طعمة فقد وجدت فروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات المتفوقات تحصيليا. وأظهرت دراسة كيدي أن بعض الطلبة يقومون بالسيطرة على الطلبة الآخرين. وأما دراسة فالينوفا وسانشيز فأظهرت أن القيادة الذاتية تختلف من الطالبات للطلاب بسبب الأداء العاطفي.

ب - ما أفادته الباحثة من تلك الدراسات:

وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد منهجية الدراسة وإختيار الطريقة والإجراءات التي تلزم لها. وكذلك إعداد مقاييس الدراسة والتصميم الإحصائي المناسب

لإستخراج البيانات المتعلقة بنتائج التطبيق وفي إعداد برنـــامج الدراســـة المتمحـــور حـــول الاستقلال المعرفي وترتيب جلساته،وكذلك في تفسير النتائج.

ج – ما تميزت به الدراسة الحالية:

على الرغم من وجود بعض الدراسات، التي تطرقت بصورة مباشرة أو غير مباشـــرة إلى عامل أو أكثر من عوامل هذه الدراسة، إلا أن أيا منها لم يدرس بصورة مباشرة العلاقة مـــا بين متغيرات هذه الدراسة ككل(الاستقلال المعرفي،السلوك القيادي،الذكاء الشخصي) ، حيث إن هذه الدراسة قد بينت أثر برنامج تدريبي مستند الى منحى الاستقلال المعرفي فـــي الـــسلوك القيادي والذكاء الشخصي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، بمعنى أن هذه العوامـــل تشكل في مجموعها إطارا متكامل الأطراف وفيما يلي توضيح لما تميزت به الدراسة الحالية:

- تناولها موضوعا مهما وهو أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي فـــي السلوك القيادي والذكاء الشخصي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.
- جاءت هذه الدراسة كمرجع مهم لتناولها قطاع أثر برنامج تدريبي الى منحى الاســـتقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي والذي بدوره يعد حـــافزا مهمـــا لإجـــراء دراسات أخرى مكثفة خاصة بهذاالمجال.
- حاولت الدراسة الحالية الخروج بعلاقات واضحة وصريحة ذات طـــابع علمـــي يمكـــن تعميمها في مجال التربية إذا ما تم استخدام هذه العلاقات وتعديلها .
- حاولت الدراسة الحالية دراسة المتغيرات المهمة الموجودة في موضوع الدراسة للخروج بتصور واضح للعلاقة بين هذه المتغيرات.
- حاولت الدراسة الحالية تصميم نموذج معين يمكن الإفادة منه في دراسات لاحقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لكل من: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة، وبناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، وبناء البرنامج التدريبي المقترح وكيفية تطبيقه على عينة الدراسة. كما يتضمن وصفاً للوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على منهج البحث شبه التجريبي في بناء البرنامج، ومنهج البحث شبه التجريبي في تطبيقه، وتم إستخدام وتصميم مجموعة تجريبية وضابطة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب و طالبات الصف الرابع الأساسي في المدارس الخاصة.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على 60 طالبا و طالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي،(لأنها نهاية مرحلة الحلقة الأولى في التعليم الأساسي) في الفصل الدراسي الثاني من العام 2008/ 2009 تم إختيارهم عشوائيا (وكانت وحدة الإختيار هي الشعبة الصفية) من مدرسة الحجاز التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة عمان محافظة العاصمة. وتم تقسيمهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين هما:

- المجموعة التجريبية: وعدد أفرادها 30 طالبا وطالبة بالتساوي بين الجنسين.
- المجموعة الضابطة: وعدد أفرادها 30 طالبا وطالبة بالتساوي بين الجنسين

والجدول رقم: 1 يبين توزيع أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة:

جدول رقم (1)

توزيع افراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة

العينة	الذكور	الاناث	المجموع
التجريبية	15	15	30
الضابطة	15	15	30
الكلي	30	30	60

أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياسي السلوك القيادي والذكاء الشخصي بعد إطلاعها على الأدب التربوي المرتبط بأهداف الدراسة الحالية والمقاييس المستخدمة في هذا المجال(الرقاد،العجمي).

أولا: مقياس السلوك القيادي: ملحق(ب)

وصف المقياس:

ركز العديد من الباحثين جهودهم لدراسة السلوك القيادي بهدف التعرف على ما يقوم به الطفل القائد من سلوك، ويرتبط السلوك القيادي إرتباطاً وثيقاً بعدة عوامل منها: تحمل المسؤولية، والقدرة على الإتصال، والقدرة على التأثير، والشخصية، والقدرة على الإقناع. وقد قامت الباحثة بالإستناد على مقياس السلوك القيادي من إعداد الرقاد(2005)، ببناء مقياس

للسلوك القيادي اشتمل على (30) فقرة تمثلها ستة أبعاد تضمن كل بعد منها خمس فقرات.

وهذه الأبعاد هي:

- **الثقة بالنفس:** وتشير إلى علاقات الفرد مع أصدقائه، وارتباكه والدفاع عن نفسه وخوفه من الوقوع في الخطأ وتسرعه في العمل: وتمثلها الفقرات: 1، 2، 3، 4، 5
- **القدرة على اتخاذ القرار:** وتشير إلى شعور الفرد بأن لديه القدرة على ضبط انفعالاته واختيار ألعابه ومشاركة أصحابه في اللعب ولبس الثياب التي يرغب فيها. وتمثلها الفقرات: 6، 7، 8، 9، 10
- **تحمل المسؤولية:** وتشير إلى شعور الفرد بأنه يمتلك القدرة على إنجاز واجباته الدراسية بنفسه وعدم التذمر من أي عمل يقوم به. أو تقليد الآخرين لأعمالهم. وتمثله الفقرات: 11، 12، 13، 14، 15 .
- **الانضباطية:** وتشير إلى كيفية إدراك الفرد واستيعابه للعلاقة بين أفعاله ونتائج تلك الأفعال. وتمثلها الفقرات: 16، 17، 18، 19، 20 .
- **السلوك الإجتماعي:** ويشير إلى شعور الفرد بأن سلوكه ينسجم مع معتقداته وأفكاره في اللعب وحبه لأصدقائه وإحترامه لهم. وتمثله الفقرات: 21، 22، 23، 24، 25
- **إنجاز العمل:** ويشير إلى شعور الفرد بأن يمتلك القدرة في إتقان أي عمل يوكل إليه وإنجازه واهتمامه بما يدور حوله من أشياء. وتمثله الفقرات: 26، 27، 28، 29، 30

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد من المحكمين(ملحق ه) من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية بغرض معرفة مدى ملاءمة المقياس لقياس السلوك القيادي للمتعلم، ومدى صلة فقراته بالمتغير المراد قياسه، والحكم على فقراته وصياغتها ودرجة وضوحها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين في صياغتها النهائية للمقياس(لا أرتبك في العمل،أصبحت أرتبك في العمل). حيث اعتمدت الباحثة موافقة نسبة اتفاق (80%) من آراء المحكمين للحكم على صدق الأداة.

صدق البناء:

بهدف التحقق من الصدق البنائي للمقياس تم حساب معاملات الإرتباط بين فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه على التطبيق القبلي للعينة. (جدول رقم: 2)

جدول رقم(2)

معاملات الإرتباط بين فقرات مقياس السلوك القيادي والبعد الذي تنتمي اليه.

الثقة بالنفس (*)		القدرة على اتخاذ القرارت (*)		تحمل المسؤولية (*)		الانضباطية (*)		السلوك الاجتماعي (*)		انجاز العمل (*)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.69	6	0.57	11	0.62	16	0.76	21	0.69	26	0.59
2	0.58	7	0.89	12	0.73	17	0.83	22	0.72	27	0.81
3	0.57	8	0.72	13	0.85	18	0.63	23	0.82	28	0.84
4	0.66	9	0.82	14	0.63	19	0.45	24	0.67	29	0.63
5	0.78	10	0.42	15	0.82	20	0.74	25	0.77	30	0.84

- (*) جميع قيم معاملات الإرتباط بين فقرات مقياس السلوك القيادي والبعد الذي تنتمي إليه ذات مستوى دلالة (= 001. 0)

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مؤلفة من 20 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني قدره أسبوعان وتم إستخراج معامل الإتساق الـداخلي لأداة الدراسة بإستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل من أبعاد المقياس والمقياس ككل ، وكذلك إستخراج معامل الثبات أيضا بطريقة الإعادة (Test- retest).ويبين الجدول رقـم (3) معامـل ثبـات مقياس السلوك القيادي باستخدام معادلة كرونباخ الفا ومعاملات ثبات الإعادة.

الجدول رقم (3)

معامل ثبات مقياس السلوك القيادي بإستخدام معادلة كرونباخ الفا ومعاملات ثبات الإعادة

الرقم	البعد	معامل ثبات كرونباخ الفا	معامل ثبات الاعادة
1	الثقة بالنفس	0.76	0.79
2	القدرة على إتخاذ القرارات	0.74	0.76
3	تحمل المسؤولية	0.72	0.75
4	الإنضباطية	0.78	0.83
5	السلوك الإجتماعي	0.72	0.79
6	إنجاز العمل	0.84	0.81
	الأداة ككل	0.81	0.78

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بإعتماد الإجابة عن فقراته ب: أوافق، متردد، لا أوافـق. بحيـث تعطى " أوافق" (ثلاث درجات)، و"متردد" (درجتين)، و"لاأوافق" درجة واحدة.*وأعيد تـدريج الفقرات السالبة، ثم تجمع الدرجات . وعليه يزداد السلوك القيادي لدى الفرد بزيـادة الدرجـة ويقل إذا انخفضت الدرجة. وتتراوح درجات المقياس بين (30 – 90) درجة.

ثانياً: مقياس الذكاء الشخصي: ملحق (ج)

وصف المقياس:

يمثل الذكاء الشخصي معرفة الشخص لذاته وقدرته على التعرف المتوائم مع هذه المعرفة. كما يتضمن هذا النوع من الذكاء أن تكون لدى الشخص صورة دقيقة عن نفسه وعن جوانب القوة والقصور، والوعي بحالاته المزاجية، ونواياه ودوافعه ورغباته وقدرته على الضبط الذاتي والفهم الذاتي والإحترام الذاتي. وقد قامت الباحثة ببناء المقياس بالإستناد على مقياس الذكاء الشخصي من إعداد العجمي (2006).

اشتمل المقياس على (20) فقرة تمثل ثلاثة أبعاد رئيسة هي على النحو التالي:

- **الإعتماد على الذات:** ويشير إلى إعتماد الفرد على نفسه في عمله وإهتمامه بمن حوله ومساعدتهم في العمل. وتمثله الفقرات: 1، 2، 3، 4، 5، 6
- **التحكم الذاتي:** ويشير إلى قدرة الفرد على تحكمه بنفسه في حل مشكلاته وتصرفاته مع الآخرين. وتمثله الفقرات: 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13
- **الوعي الذاتي:** ويشير إلى شعور الفرد بإمتلاكه حب المغامرة واللعب والرسم والثقة بالنفس والقيام بأعمال جديدة. وتمثله الفقرات: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد من المحكمين(ملحق ه) من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية بغرض معرفة مدى ملاءمة المقياس في قياس الذكاء الشخصي للمتعلم، ومدى صلة فقراته بالمتغير المراد قياسه، والحكم على فقراته وصياغتها

ودرجة وضوحها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين في صياغتها النهائية للمقياس(لا أحـب المغامرة،أصبحت أحب المغامرة). حيث اعتمدت الباحثة موافقة نسبة اتفاق (80%) من آراء المحكمين للحكم على صدق الأداة.

صدق البناء:

ومن أجل التحقق من الصدق البنائي للمقياس تم حساب معاملات الإرتباط بين فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه على التطبيق القبلي للعينة. (جدول رقم: 4)

جدول رقم(4)

معاملات الإرتباط بين فقرات مقياس الذكاء الشخصي والبعد الذي تنتمي إليه.

الاعتماد على الذات		التحكم الذاتي		الوعي الذاتي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.69	7	0.80	14	0.65
2	0.72	8	0.66	15	0.68
3	0.88	9	0.61	16	0.79
4	0.63	10	0.80	17	0.87
5	0.81	11	0.82	18	0.81
6	0.67	12	0.77	19	0.71
		13	0.79	20	0.76

- (*) جميع قيم معاملات الإرتباط بين فقرات مقياس السلوك القيادي والبعد الذي تنتمي إليه ذات مستوى دلالة (= 001. 0)

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مؤلفة من 20 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني قدره أسبوعان حيث تم إستخراج معامل الإتـساق الـداخلي لأداة الدراسة بإستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل من أبعاد المقياس والمقياس ككـل ، وكـذلك إستخراج معامل الثبات أيضا بطريقة الإعادة (Test- retest).ويبين الجدول رقم (5) معامـل ثبات مقياس الذكاء الشخصي باستخدام معادلة كرونباخ الفا ومعاملات ثبات الاعادة.

الجدول رقم (5)

معامل ثبات مقياس الذكاء الشخصي بإستخدام معادلة كرونباخ الفا ومعاملات ثبات الإعادة

الرقم	البعد	معامل ثبات كرونباخ الفا	معامل ثبات الاعادة
1	الإعتماد على الذات	0.89	0.91
2	التحكم الذاتي	0.81	0.82
3	الوعي الذاتي	0.84	0.81
	الأداة ككل	0.87	0.84

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بإعتماد الإجابة عن فقراته ب: أوافق، متردد، لا أوافق. بحيث تعطى " أوافق" (ثلاث درجات)، و"متردد" (درجتين)، و"لاأوافق" درجة واحدة.*وأعيد تدريج الفقرات السالبة، ثم تجمع الدرجات . وعليه يزداد الذكاء الشخصي لدى الفرد بزيادة الدرجة ويقل اذا انخفضت الدرجة.

ثالثا: البرنامج التدريبي: ملحق (د)

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي يستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في تنمية السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، اشتمل على (30) جلسة تضم كل جلسة منها الأهداف العامة و الخاصة والإجراءات. وأسلوب العمل مع المجموعة في البرنامج. وكذلك، النظرية المستخدمة في بناء البرنامج. والملحق (د) يوضح ذلك:

جلسات البرنامج التدريبي:

رقم الجلسة	عنوانها	أهدافها
التمهيد	التعارف بين المجموعة والمعلمة	• أن يتعرف أعضاء المجموعة على بعضهم البعض و على المعلمة. • أن يتعرف أعضاء المجموعة على محتوى البرنامج وخطواته. • أن تتعرف المعلمة على توقعات أعضاء المجموعة.
7-2	مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته	• تدريب الطالب على تميز ما يحب. • تدريب الطالب على تميز ما لا يحب. • تدريب الطلاب على وصف أنفسهم. • تدريب الطالب على كتابة مذاكرته الخاصة. • تدريب الطالب على تنظيم تفكيره عن طريق الحديث مع نفسه عما يفعله. • أن يتعرف الطالب على أهم التغيرات التي تطرأ على جسمه. • تدريب الطلاب تسجيل الأحداث التي مرت معهم في نهاية اليوم.
9-8	مهارة قبول الطالب لذاته وتقديرها	• تدريب الطالب على تميز نقاط القوة لدية. • تدريب الطالب على ادارك إنجازاته. • مساعد الطالب على قبول نقاط الضعف لديه والتغلب عليها.
10	مهارة فهم الطالب لمشاعره الداخلية والتعبير عنها	• تدريب الطالب على فهم مشاعره الداخلية. • تدريب الطالب على التعبير عن مشاعره.
11	مهارة ضبط الطالب لمشاعره و التحكم فيها	• تدريب الطالب على فهم المشكلة. • تدريب الطالب على إيجاد عدة بدائل للتعامل مع المشكلة.
13-12	حل المشكلات	• تدريب الطلاب على القدرة على حل المشكلات. • تدريب الطالب على المعرفة الجيدة لمتى وكيف يطلب أو يقدم المساعدة.
15-14	إدارة الوقت	• تدريب الطلاب على تقدير قيمة الوقت. • تدريب الطلاب على تنظيم الوقت. • تدريب الطالب التمييز بين "ما يجب فعله"، و"ما يُرغب في فعله". • تدريب الطلاب على تحليل أي مهمة كبيرة لعدد من المهام الصغيرة. • الوعي بالوقت اللازم لكل مهمة أو نشاط بشكل حقيقي.
16	الإصغاء للآخرين	• تدريب الطلاب الإصغاء للآخرين.
19-17	تفهم مشاعر الآخرين	• تدريب الطلاب على التفكير بمشاعرهم وبمشاعر الآخرين. • تدريب الطالب على فهم تأثير سلوكه الشخصي على مشاعر وسلوك الآخرين.
20	التشاور مع الآخرين والعمل ضمن المجموعات	• تدريب الطالب على التشاور مع الآخرين. • تدريب الطالب العمل ضمن المجموعات.
23-21	القدرة على اتخاذ القرارات	• تحديد خيار ما والتعبير عنه بشكل علني. • تدريب الطالب على القدرة على اتخاذ القرارات.

25-24	القدرة على تحمل المسؤولية	• أن يتعرف الطالب على مسؤولياته اتجاه صفه. • تنمية روح المسؤولية لدى الطلاب تجاه صفهم. • أن يتعرف الطالب على مسؤولياته اتجاه عائلته. • تنمية روح المسؤولية لدى الطالب تجاه عائلته.
26	ما هي صفات القائد الناجح	• تدريب الطلاب التعرف على صفات القائد الناجح.
27	الإصرار والمثابرة	• أن يدرك الطالب بأن الإصرار والمثابرة سر من أسرار النجاح ليكون قائد.
28	مهارة التعبير عن رأيه	• أن يفكر الطالب برأيه حول موضع ما، ويدرك أنه يوجد تعدد في الآراء. • أن يتأمل الطالب في رأيه ويغيره إذا رغب بذلك.
29	هدفي في الحياة	• التأكيد على أهمية وجود هدف لكل طالب في حياته. • تعريف الطلاب بمواصفات الأهداف الجيدة.
النهائية	الختامية	• تقديم تلخيص للمهارات السابقة. • التعرف على انطباع الطلاب واثر البرنامج عليهم.

البرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي:

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي قائم على منحى الاستقلال المعرفي والتعلم الذاتي أي أن التدريب يتم من خلال تنفيذ الأنشطة والإرشادات والمواد التدريبية التي يتكون منها البرنامج التدريبي من قبل المعلمات، وبتوجيه وإرشاد من قبل الباحثة، حيث يمكن من خلال مهارات الاستقلال المعرفي والوعي بالذات وفهم العلاقات الإجتماعية و تنمية السلوك القيادي والذكاء الشخصي كمهارة أساسية تسمح بالنمو وتحقيق الذات وتنمية المعرفة عند الأطفال.

الهدف الرئيس من البرنامج:

هو تنمية السلوك القيادي والذكاء الشخصي وفقاً لمنحى الاستقلال المعرفي لطلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم تكييف البرنامج في تخطيطه وأهدافه، وتنفيذه وتقويمه بطريقة تتلاءم مع الخصائص النهائية وحاجات وإتجاهات وميول طلبة الصف الرابع الأساسي والذين تقع أعمارهم في المرحلة العملية المادية (7−11)، وتم التعرف على خصائص الطلبة المستهدفين من خلال الرجوع إلى ملفاتهم في المدرسة. ويتكون البرنامج من 30 جلسة بواقع 60 دقيقة لكل جلسة .

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على عدد من المحكمين(ملحق ه) من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وذلك للحكم على مدى ملاءمة الأهداف العامة والخاصة في البرنامج، ومدى وضوح لغة البرنامج ومناسبة فقراته، وعدد جلساته، وموضوعها، والوقت المخصص للتطبيق. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة وصياغة البرنامج بصورته النهائية.

تصميم الدراسة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي بحيث تم تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد عينة الدراسة، وتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط. وبعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق القياس البعدي على جميع أفراد الدراسة مرة أخرى. وذلك بأخذ متغير الجنس بالإعتبار. وبذلك، فإن التصميم الذي استخدمته الباحثه في هذه الدراسة هو كما يلي:

الجدول رقم (6)
تصميم الدراسة

نوع القياس	الجنس	مجموعة تجريبية	مجموعة ضابطة
مقياس السلوك القيادي	ذكور	RmO1 XO2	Rm O1 --- O2
	إناث	RfO1 X O2	Rf O1 --- O2
مقياس الذكاء الشخصي	ذكور	RmO3 XO4	Rm O3 --- O4
	إناث	RfO3 X O4	Rf O3 --- O4

حيث تشير الرموز:

- Rm = العشوائية للذكور
- Rf = العشوائية للاناث
- O1 = مقياس السلوك القيادي القبلي
- O2 = مقياس السلوك القيادي البعدي
- O3 = مقياس الذكاء الشخصي القبلي
- O4 = مقياس الذكاء الشخصي البعدي
- X = البرنامج التدريبي
- __ = بدون برنامج تدريبي

إجراءات الدراسة :

تم إتباع الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة :

1 . مراجعة الأدب السابق المتعلق بالاستراتيجية التدريسية المستندة إلى استقلالية المتعلم، وتصميم المادة التعليمية وفقاً لهذه الاستراتيجية لطلبة و طالبات الصف الرابع الأساسي.

2 . إختيار المدرسة قصديا لإبداء تعاونها والحصول على الإذن الرسمي بموجب كتاب مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة رقم (3 / 10 / 4248) ، تاريخ 29 / 1/ 2008 ، لتنفيذ الدراسة في مدرسة تابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة عمان، حيث تمت زيارة المدرسة التي تم إختيارها لتنفيذ الدراسة والإلتقاء بمديرة المدرسة التي ساعد تعاونها المستمرعلى تنفيذ الدراسة.

3 . إختيار أفراد الدراسة عشوائيا(الشعبة الصفية هي وحدة الإختيار) وتقسيمهم إلى مجموعتين عشوائياً إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

4 . تدريب المعلمات القائمات بتدريس طالبات وطلاب المجموعة التجريبية، حيث تم عقد (6) لقاءات مدة كل لقاء ساعة، بواقع لقاءين لكل وحدة.

5.تنفيذ حصة صفية توضيحية(من قبل الباحثة) للمعلمات (6 معلمات) على عينة استطلاعية لتوضيح كيفية السير بإجراءات التدريس أثناء تنفيذ الاستراتيجية التدريسية.

6 . تدريس طلاب وطالبات المجموعة التجريبية بإستخدام الاستراتيجية المستخدمة في الفترة من 5 / 2 / 2008 إلى 12 / 5 / 2008 . وكذلك طالبات وطلاب المجموعة الضابطة بإستخدام الطريقة المعتادة في التدريس في التوقيت نفسه مع تساوي عدد الحصص.

7 . أشرفت الباحثة (في بعض الأيام) على سير التدريس لطالبات وطــلاب المجمــوعتين التجريبية والضابطة و متابعة المعلمات أثناء تنفيذ الاستراتيجية التدريــسية وتقــديم الإرشاد والتوجيه اللازم أثناء تنفيذ الاستراتيجية.

8 . تابعت المعلمات جميع خطوات تنفيذ أدوات الدراسة والمتضمنة الخطط الدرسية.

9. تطبيق أداتي الدراسة بعدياً على طالبات وطلاب المجموعتين التجريبية والــضابطة بعــد الإنتهاء من التطبيق، حيث تم تطبيق مقياس الــسلوك القيــادي بتــاريخ 18 / 5 / 2008م، كما تم تطبيق مقياس الذكاء الشخصي بتاريخ 20 / 5 / 2008 م .

10. إستلام أوراق الإجابة من الطالبات.

11. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

12 . تقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة التي أجابت عن أسئلة الدراسة المتمثلة في عناصر مشكلتها وتبعاً للمتغيرات التي حددتها كمــا يلــي: اســتخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما استخدمت الباحثة إختبار(t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة ومعامل إرتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المتغيرات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدف الدراسة الحالية إلى إستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي،وحاولت الإجابة عن الأسئلة التالية مستخدمة في ذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية وإختبار (t).

نتائج السؤال الأول:

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

للإجابة عن السؤال الأول المتضمن فيما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القياي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا تم إستخدام إختبار(t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة القبلي و البعدي لمقياس السلوك القيادي لأفراد عينة الدراسة من أجل معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا أم لا.

الجدول رقم (7)

إختبار (t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة القبلي والبعدي لمقياس السلوك القيادي لأفراد عينة الدراسة

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الثقة بالذات	**ضابطة**	30	9.5000	1.30648	58	3.256	.076
	تجريبية	30	10.4333	1.86960			
القدرة على اتخاذ القرار	**ضابطة**	30	8.2333	1.33089	58	.850	.360
	تجريبية	30	10.4667	1.67607			
تحمل	**ضابطة**	30	7.6333	1.88430	58	.464	.499

المسؤولية	**تجريبية**	30	9.1000	2.27959			
الانضباطية	**ضابطة**	30	10.3667	2.17324	58	.000	1.000
	تجريبية	30	12.1667	2.27556			
السلوك الاجتماعي	**ضابطة**	30	9.0333	1.58622	58	2.483	.121
	تجريبية	30	9.7000	1.87819			
انجاز العمل	**ضابطة**	30	10.0000	1.46217	58	1.037	.313
	تجريبية	30	10.7000	1.23596			
المقياس ككل	**ضابطة**	30	54.7667	1.99453	58	9.836	.003
	تجريبية	30	62.5667	4.78275			

يظهر الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، حيث جاء مستوى الدلالة بقيمة (9.836) لصالح المجموعة التجريبية والتي بلغ متوسطها (62.5667) بإنحراف معياري قدره (4.78275) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.003$).

نتائج السؤال الثاني:

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

للإجابة عن السؤال الثاني المتضمن فيما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. فقد تم إستخدام إختبار (t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الشخصي لأفراد عينة الدراسة. من أجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا أم لا.

الجدول رقم (8)

إختبار (t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الشخصي لأفراد عينة الدراسة

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الاعتماد على الذات	**ضابطة**	30	13.2333	1.97717	58	2.877	.095
	تجريبية	30	13.3667	1.56433			
التحكم الذاتي	**ضابطة**	30	18.0667	2.27328	58	.017	.898
	تجريبية	30	17.8333	2.56076			
الوعي الذاتي	**ضابطة**	30	18.0000	2.49136	58	.851	.360
	تجريبية	30	18.0000	2.79161			
المقياس ككل	**ضابطة**	30	49.3000	5.40849	58	.050	.824
	تجريبية	30	49.2000	5.62874			

يظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، حيث جاء مستوى الدلالة بقيمة (0.824) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مستوى المقياس ككل، أو على الأبعاد الفرعية له.

نتائج السؤال الثالث:

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس على السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

ولمعرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس على السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. تم إستخدام إختبار (t) لفحص الفروق في أداء كلا الجنسين من أفراد عينة الدراسةعلى السلوك القيادي ، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول رقم (9)

إختبار (t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة لمقياس السلوك القيادي لأفراد عينة

الدراسة بحسب متغير الجنس

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الثقة بالذات	ذكور	30	9.6333	1.77110	58	2.613	.111
	اناث	30	10.3000	1.51202			
القدرة على اتخاذ القرار	ذكور	30	9.2333	1.88795	58	.096	.758
	اناث	30	9.4667	1.88887			
تحمل المسؤولية	ذكور	30	7.8000	2.15599	58	.027	.869
	اناث	30	8.9333	2.13240			
الانضباطية	ذكور	30	11.5667	2.28463	58	.686	.411
	اناث	30	10.9667	2.48420			
السلوك الاجتماعي	ذكور	30	9.4667	1.30604	58	5.939	.018
	اناث	30	9.2667	2.13240			
انجاز العمل	ذكور	30	10.7000	1.20773	58	1.037	.313
	اناث	30	10.0000	1.48556			
المقياس ككل	ذكور	30	58.4000	4.23125	58	1.196	.279
	اناث	30	58.9333	6.34596			

يظهر الجدول (9) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للجنس على السلوك القيادي في إجابات أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.279) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، بينما لوحظ وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ((α=0.018) على بعد السلوك الإجتماعي لصالح الذكور حيث بلغ متوسط أداء الذكور على مقياس السلوك القيادي 9.4667 بإنحراف معياري قدره (1.30604) .

نتائج السؤال الرابع:

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس على الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

لمعرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس على الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا تم إستخدام إختبار(t) لفحص أثر الجنس في الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا ،و كانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول رقم (10)

إختبار (t) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة لمقياس الذكاء الشخصي لأفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الاعتماد على الذات	ذكور	30	17.9667	2.52550	58	1.823	.182
	اناث	30	17.9333	2.31834			
التحكم الذاتي	ذكور	30	17.5333	3.26669	58	.151	.699
	اناث	30	18.4667	1.69651			
الوعي الذاتي	ذكور	30	58.4000	4.23125	58	15.943	.000
	اناث	30	58.9333	6.34596			
المقياس ككل	ذكور	30	48.5000	6.16302	58	1.586	.213
	اناث	30	50.0000	4.66831			

تشير نتائج إختبار (t) الوارد في الجدول (10) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الجنس في الفروق بين أداء أفرد عينة الدراسة من الجنسين، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (15.943) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = **0.000**) على بعد الوعي الذاتي لصالح الإناث حيث بلغ متوسطها (58.9333) بإنحراف معياري قدره (6.34596) بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا لكلا الجنسين على المقياس ككل أو على أبعاده الفرعية الأخرى.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

اولاً: مناقشة النتائج.

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها كما يعرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة التي تم التعرض إليها أثناء عرض مراحل الدراسة في فصل النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الأول: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ظاهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا وهذا يدل على أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي، فيما يتعلق بالاستقلال المعرفي في السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن الذين تعرضوا للبرنامج، حيث إن أفراد المجموعة التجريبية كانت أكثر استقلالية من أفراد المجموعة الضابطة؛ وهذا يعود إلى أن البرامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال له أثر في توفير السلوك القيادي والاستقلالية لهم ولمعلميهم ولأسرهم لما للأسر من دور حاسم في تطوير المهارات والاتجاه نحو مجال القيادة عند الأطفال، وفي تعليم وتثقيف معلمي الأفراد في المجموعة التجريبية ومساعدتهم، في علاج المشاكل السلوكية والاستقلالية والمعرفية ومساعدتهم على القيادية، والإسهام في تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتطوير مهاراتهم

الحياتية التي تساعدهم على الاستقلال إلى أقصى درجة يستطيعونها، وإضافة إلى مساعدة الأفراد في المجموعة الضابطة على تحقيق الفهم الأفضل لمشكلاتهم ومشكلات التعليم الذاتي، وتعريفهم بكل ما يفيد في توفير الاستقلال الإجتماعي والمعرفي في البيئة المحلية؛ فمنحى الاستقلال يهدف إلى تيسير السلوك الفعال للأفراد خلال عملية نموه المعرفي على إمتداد حياته كلها، مع تأكيد على الجوانب الإيجابية للنمو المعرفي والتوافق في إطار مفهوم النمو المعرفي، والمساعدة على إكتساب أو تغيير المهارات الشخصية- الإجتماعية وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة، وإكتساب العديد من المهارات الاستقلالية وحل المشكلات وإتخاذ القرار في كل مراحل العمر، بهدف التفاعل بفاعلية مع المشكلات المرتبطة بالتعليم، إضافة إلى المساعدة على التعليم الذاتي، والوعي بالذات، وفهم العلاقات الإجتماعية، وتنمية السلوك القيادي مهارة أساسية تسمح بالنمو وتحقيق الذات وتنمية المعرفة عند الأطفال.

كما قد يعود السبب إلى أن السلوك القيادي يختلف من طفل إلى آخر وذلك لإعتماده على قدرة الطفل نفسه وخبراته التي تعرض لها والكفاءة والذكاء، والقدرة على التحليل والإستبصار، اليقظة، الطلاقة اللغوية، المرونة والأصالة، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على تقديم الأفكار، إضافة إلى الصفات الجسمية والخلقية والإجتماعية والشخصية، والتفوق الأكاديمي والمعرفي وجميع هذه الصفات وغيرها تختلف ولا تتشابه من طفل إلى آخر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخطيب (1993) حيث إن طلبة ذوي الاستقلال المعرفي المرتفع كانوا أفضل حالاً من ذوي مستوى الاستقلال المعرفي المتدني، سواء أكان ذلك على الإختبار ككل، أم على الإختبارات الفرعية المكونة له، وكانت الفروق بين الحالتين معنوية. وأن النمو بشكل عام يتأثر بالتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي، بينما لا يتأثر بمتغير الجنس.

واتفقت نتائج الدراسة أيضاً مع دراسة عبد القادر (2003) حيث أظهـرت النتـائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فعالية الذات وإتخاذ القرار بالمخاطرة المحسوبة لـدى أفراد عينة الدراسة ووجدت أيضا علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكور والإناث في فعالية الذات وإتخاذ المخاطرة وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في الدراسة وكانت لصالح الذكور كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرحلتين التعليميتين (الإعدادية والثانوية) في أبعاد متغيرات الدراسة (فاعلية الذات وأساليب التفكير واتخاذ المخاطرة) وأيضا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث منخفضي ومرتفعي فعالية الذات علـى أبعاد متغيرات الدراسة (أساليب التفكير واتخاذ المخاطرة).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في الذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية فـي الـذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا ؛وذلك قد يعود إلى أن البرنـامج يلعـب الـدور الأكبر في التأثير على الجنس والذكاء الشخصي كل على حدة في المجموعتين، وذلك قد يعود إلى فاعلية البرنامج وأثره على كلا الجنسين دون التمييز بينهما، كما يدل علـى صـدق أداة البرنامج ودقة تطبيقه وهذا يعود إلى أن البرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال له أثر في توفير الذكاء الشخصي لهم ولمعلميهم ولأسرهم لما للأسر من دور حاسـم فـي تطـوير المهارات والإتجاه نحو مجال الذكاء الشخصي عند الأطفال إذ إن ذكاء الطفل مرهون بمدى قابليته للتعلم بالمعنى الشامل، فكلما إزداد ذكاؤه كان أكثر إستعدادا للتعلم.

وقد يعود السبب إلى أن الذكاء الشخصي يشكل أحد المتغيرات الأساسية والضرورية لدى المجموعة التجريبية والتي أخذت في البروز كإحدى الصفات الجوهرية لـدى الأطفـال

والطلاب في المراحل الدراسية والتعليمية. كما وقد يعود إلى أن البرنامج له الأثــر الكبيــر لتنمية هذا النوع من الذكاء على مهارات التفاعل الإجتماعي لدى المجموعة التجريبية، وخلق ثقافة تعليمية فعالة، وتنمية التعاطف مع الغير، وخلق بيئة آمنة تضع كل من الطالب والمعلــم في جو مريح مهيأ ومحفز للإنتاج والتقدم، كما أن للذكاء العاطفي دوراً هامــاً فــي الــوعي بالانفعالات والمشاعر والتحكم بها وإدارتها على أتم وجه، ومنها التحكم بالغضب والقلق وغير ذلك، وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أغا (1990) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين من الجنــسين فــي التوافــق بنوعية الشخصي والإجتماعي، وكذلك التوافق العام لصالح المتفوقين دراسياً والمتفوقات كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتفوقين أظهروا نتائج عالية من حيث الذكاء الشخصي والعاطفي والقدرة على التوافق بين الآخرين.

واختلفت نتائج الدراسة أيضا مع دراسة مرام (2006) وأظهرت النتائج إلــى أنــه لا أثــر لاستخدام برنامج للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني إعتبــار الــذات والعلاقــات الشخصية وضعف الدافعية للإنجاز الدراسي وقد عزت الباحثة عدم ظهور الأثر إلى ضــيق وقت تنفيذ البرنامج والعديد من الأسباب الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراســة أن لإعتبــار الذات دورا مهما في زيادة القوة الشخصية والذكاء الشخصي والذكاء العاطفي والقدرة علــى فهم الآخرين والتعامل معهم والقدرة على تمييز إدراكا تهم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس على السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الجنس في السلوك القيادي في متوسطات إجابات عينة الدراسة؛ وذلك قد يعود إلى أن البرنامج يلعب الدور الأكبر في التأثير على الجنس والسلوك القيادي كل على حدة في المجموعتين، وذلك قد يعود إلى فاعلية البرنامج وأثره على كلا الجنسين دون التمييز بينهما، كما يدل على صدق أداة البرنامج ودقة تطبيقه حيث لم يتم التمييز بين الذكور والإناث، وقد يعود ذلك أيضا إلى عدم وجود إختلاف بين السلوك القيادي للذكور والسلوك القيادي للإناث وذلك يعود إلى أن النمط القيادي المتبع لا يحدد بالجنس، لكن الإناث يوصفن بأنهن أكثر ممارسة للقيادة مع الجماعة، بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة فوق الجماعة أي بالتحكم والسيطرة الإجتماعية، وقد يعود ذلك أيضاً إلى الإختلاف الثقافي في البيئة العربية والذي يلعب الدور المهم في التأثير على سلوك الأفراد وعلى رؤيتهم وإحساسهم بظاهرة القيادة ومدى ممارستهم لسلوك قيادي معين، لذلك أجريت هذه الدراسة لتكشف عن مدى إختلاف السلوك القيادي الذي يمارسه الذكور عن السلوك القيادي الذي تمارسه الإناث في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية ومدى ميل كل منهما إلى القيادة مع الجماعة أو القيادة فوق الجماعة بالسيطرة والتحكم، إذا لا يوجد فرق في السلوك القيادي بين الذكور والإناث فكلاهما يمارسون القيادة كل حسب البيئة.

اتفقت الدراسة مع نتائج الدارسة التي توصلت إليها الرقاد(2005) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج على البعد الكلي للسلوك القيادي.

كما اختلفت الدراسة مع نتائج الدراسة التـــي أجراهـــا فالينوفـــا و سانـــشيز(2007، Sanchez,،Villanueva) والتي توصلت إلى أن القيادة الذاتية تختلف من الطالبـــات إلـــى الطلاب، ذلك يعود إلى الأداء العاطفي.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس علـــى الـــذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

تشير النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الجنس فـــي الـــذكاء الشخصي في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك يدل على صدق أداة البرنامج ودقة تطبيقه وتأثير على الذكاء. حيث أثر البرنامج على كل من الجنسين دون تمييز.

ولقد اتفقت الدراسة مع الدراسة التي توصل اليها العجمي(2006) والتي تشير إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي والإنفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفـــق الجـــنس بـــشكل عـــام، مـــع دراســـة أغـــا (1990)، ودراســـة فالينوفـــا و سانـــشيز (Sanchez،Villanueva،2007) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الشخصي.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المهايرة (2007) والتي توصلت إلـــى عـــدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للذكاء الشخصي يعزى إلى متغير الجنس.

ثانياً: التوصيات.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تم إقتراح عدة توصيات قد تسهم في رفع مستوى العملية التعليمية في مجال السلوك القيادي والذكاء الشخصي وهي كما يلي:

1- تدريب معلمي ومعلمات المدارس الأساسية على كيفية توظيف السلوك القيادي والذكاء الشخصي في عملية التعليم والتعلم، حيث دلت نتائج الدراسة على حدوث أثر إيجابي للاستراتيجية المستندة إلى هذين المقياسين في القدرة على حل المشكلات والتفكير والإعتماد على الذات.

2- تدريب الطلبة على توظيف السلوك القيادي والذكاء الشخصي من خلال توفير بيئة صفية قائمة على الثقة المتبادلة، لمساعدتهم على التفكير والإعتماد على الذات في حل المشكلات التي تواجههم.

3- إجراء دراسات مماثلة تقوم على استخدام مناح أخرى غير منحى الاستقلال المعرفي لتطوير السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى الطلبة في المراحل الأساسية ومع اختلاف في المتغيرات و عينات الدراسة كون المرحلة الأساسية تشكل الأساس التربوي والتعليمي للمراحل التي تليها.

قائمة المراجع:

أولا:قائمة المراجع العربية.

-أبو حطب، فؤاد (1990). **القدرات العقلية** ._ط ٥ .(القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

-أحمد، أحمد (2006).**الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الحادي و العشرين**._القاهرة: دار الفكر العربى.

-آغا، كاظم ولى(1990). **التوافق النفسي والإجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين: دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة.** مجلة بحوث جامعة حلب (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية). العدد (17). ص143- 173.

-بني خالد، محمد (2005). **أثر الاستقلال- الإعتماد على المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الصف العاشرالأساسي**، رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة عمان العربية.

-بني مصطفى،هاني(2005).بناء برنامج تدريبي لمديري و مديرات المدارس الثانوية لتطوير كفايتهم الادارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية،ط1،عمان،الاردن.

-البهي،فؤاد(1994).الذكاء،القاهرة،دار الفكر العربي،ط5.

-جابر، عبد الحميد(1998). **الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية.** جامعة القاهرة: دار الفكر العربي.

-حسن، محمد (2002).**مهارات قيادة الآخرين**._القاهرة : دار الكتب.

-حنورة، مصري (2003). **الأسس النفسية للإبداع الفني في المسرحية.** ط2. القاهرة: دار المعارف. مصر.

-الخطيب، مها (1993). **أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي و التحصيل و الجنس على القدرة على التفكير الناقد للفئة العمرية (11-14)** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية.

-خليفة، وفاء (1995). **دراسة تجريبية لبعض متغيرات إكتساب المفاهيم، تنظيم الخبرة، ذكاء المتعلم، والأسلوب المعرفي للمتعلم**، رسالة دكتوراة كلية التربية، جامعة عين شمس.

-الخولي، هشام (2002) . **الأساليب المهنية وضوابطها في علم النفس** ، دار الكتاب الحديث، القاهرة .

-دانيال، جولمان (2002). **الذكاء العاطفي**،ترجمة ليالي الجبالي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس، الوطني للثقافة والفنون والاداب.

-الرقاد، هناء (2005). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

- رزق، ناهد (1994). **بعض الأساليب المعرفية في علاقتها بإكتساب المفاهيم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة المنوفية.

-الشرقاوي، أنور (**1985**) .**الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في (٨٥-٦٣) جامعة الكويت** .مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 1).

-الشرقاوي، أنور (2003) .**علم النفس المعرفي المعاصر** ط ٢ القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

-شريف، نادية (1981) .**الأساليب المعرفية الإدارية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي** .عالم الفكر، 13(2):109-134

-طعمه، أمل (2006). **أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة دمشق.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

- الطويل، هاني(1997). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي.**_ عمان: دار وائل للنشر.

-عبد القادر، صابر (2003). **فعالية –الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين** . رسالة غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

-العتيبي، خالد (2007). **الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بالخيال وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.** رسالة الماجستير بجامعة الخليج العربي .

-عثمان، السيد (2005). **سيكولوجية التعليم و التعلم (أسس نظرة وتطبيقية)**، دار الأمين للنشر و التوزيع، القاهرة ، ط1 .

-العجمي، محمد (2006) . **الفروق في الذكاء الشخصي و الاجتماعي و الانفعالي بين الطلبة المكفوفين و المتفوقين تحصيلياً ، ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون الخليجي**،رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدارسات العليا، عمان.

-عيد، غادة (2004). **الدرجة الحقيقية المقدرة باستخدام نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية**، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ص61-261.

-قطامي، نايفة (1999). **علم النفس المدرسي**. عمان: دار الشروق.

-قطامي، يوسف (2000). **نمو الطفل المعرفي.** عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

-مليكة، كامل (1999). **دليل مقياس ستانفورد بينية، الصور الرابعة المراجعة الاولى قياس تقويم القدرات العقلية المعرفية في حالات الصحة المرض.**ط2 مكتبة دار النهضة.

-مؤتمن، منى (2000). **التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص7.

-محمد، عادل(2003). **رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين.** القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر. مصر.

-مرام، عوض (**2006**). **أثر استخدام برنامج للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني اعتبار الذات وضعف الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر من التخصصات غير الأكاديمية.** ورقة بحث في تحسين الأداء وضبط الذات في المرحلة الثانوية.

-المهايرة، سليمان (2007). **أثر برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين و المتفوقين في المراكز الريادية في إقليم الجنوب**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة عمان. الأردن.

-موسى، ناصر (2007). **دراسة تطورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين**، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس.

-ميشيل، بروبا(2003). **المعايير والفضائل السبع**،دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

-الهنداوي،انعام(1990).الاستقلال عن المجال الادراكي و الاتكال عليه و علاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بغداد.

- الهواري لبني سيد نظمي (2007). **اثر الأسلوب المعرفي الاعتماد على الاســتقلال عــن المجال الإدراكي على التفكير ألابتكاري**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عــين شمس.

- النورى، عبد الغنى (2001). **اتجاهات جديدة فى الادارة التعليمية**._الدوحة: دار الثقافة.

قائمة المراجع الأجنبية:

Abern، Rindell، A(1999)Appling Inguiry- Based on Cooperative Group learning Strategies to promote Critical Thinking. **Journal of cooleg Science Teaching**, 28(3) 203-207.

Bartholomew،Kim(2002). Attachment individual differences. **Internet article**.http://www.sfu.ca/psychology/groups/faculty/bartholonew/teaching/362/attachme nt-id-ppt

Bisland، Amy. (2004). Developing Leadership Skills in Young Gifted Student . **Journal Articles Reports- Descriptive**. Vol. 80. P24-27..

Black and Deci, 2000. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. Science Education. v84. 740-756.

Boussiakou ،G.Leda، Boussiakou K.Iris & Kalkani C.Efrossini (2006). Student development using emotional intelligence، **World Transactions on Engineering and Technology Education**، Vol.5، No.1.

Boyatzis،E، Richard. (2000)، "**Developing Emotional Intelligence**"، San Francisco: Jossey-Bass.

Brearly، M.(2004)، **Emotional Intelligence in the Classroom**. Wales: Crown Press.

Campbell، B. (2003). **The naturalist intelligence**. Seattle، WA: New Horizons for Learning. www.newhorizons.org/strategies/mi/campbell.htm*

Catherine، C. (2003)، **Becoming Emotionally Intelligent**. Stafford: Network Educational Press.

Chan،W، David. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong

Kong. Chinese University of Hong Kong، Hong Kong. **European Journal of High Ability studes**. Volume 18، pages 155 – 172.

Cook، Stacie. (1995). I'm Proving student behavior through social skills instruction. **Development Review**. Vol. 14. Issue. 1. PP. 78-89.

Coop، R. H. & Brown، L. D. (1990): Effects of COGNITIVE Style and Teaching Method on Categories of Achievement. **Journal of Educational Psychology**، 61(5)، 400-405.

Cotton، K. (1998**). Education for lifelong learning: Literature synthesis**. ED 422608. Washington، DC: OERI.

Doty،G.، (2001**)**، **Fostering Emotional Intelligence in K-8 Students**, California: Crowin Press.

Efiong، A. (2004). "Relationship between teacher's teaching methods and the pupil's learning style in primary school in Government Kaduna state". **Journal Education**، 1، (4)، 198- 221.

Gardner, H. (1983/2003). **Frames of mind. The theory of multiple intelligences**. New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1991). **The Unschooled Mind: How Children Think and** How Schools Should Teach. New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1993). **Multiple intelligences: The theory in practice**. New York: BasicBooks.

Gardner ، H (1999) . **Intelligence Reframed : Multiple Intelligence For the 21st Century** . New York : Basic Books .

Guilford, J. P. (1980): Cognitive Styles: **What are they?. Educational and Psychological Measurement**, 40, 715-735.

Hall ،H،L**(2007)** Principals' Instructional Leadership Roles and Effect on students Job Performance **Journal of student Education and Development**. vol 16(1) p 13-17.

Haar, Jean & Robicheau, Jerry.(2008) A Relevant Model for Preparing Aspiring Superintendents, Connexions Web site. http://cnx.org/content/m18035/1.1/.

Ivancevich ,Matteson,(2002). **Organizational Behavior and Management**, McGraw-Hill : New York.

Jacobs، Karen، Kritsonis، William Allan. (2006). An Assessment of Secondary Principals Leadership Behaviors and Skills in Retaining and Renewing Science Educators in Urban Schools. **Journal Online Submission**. Vol. 34. PP. 7.

Joan، patrecia. (2007). Impact of Two Elementary School Principals' Leadership on Education in Their Buildings. **Journal Gifted child today**. Vol. 5. P. 7.

Keddie, A. (2003). On **Leadership and Fitting In: Dominant understandings of masculinities within an early primary peer group**. Australian Educational Researcher, 30(1), 83-100. http://www.aare.edu.au/aer/online/30010g.pdf

Krebs، Cathryn ،(2006). Using a Dialogue Journal to Build Responsibility and Self-Reliance: A Case، **Study Journal of Visual Impairment & Blindness**، 97(7)، 496-499.

Leech, Kalico Karr (2007). **The Relationship between Emotional Intelligence, Character, and Leadership Traits in the Members of the Texas** 4-H Council, Doctoral dissertation, Texas Tech University.

Marsha، G، Camahalan (2006) . Effects of self-regulated Learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. (educational psychology research، **Journal of Instructional Psychology** ، 81،329-339 .

Mart، Rebecca،& Semrud، Clikman. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus

Single Learning Disabilities. **Journal of Learning، Disabilities**. Vol. 37. PP. 411-420

Mwyers ،C & Jounes، T (1993). **Promiting Active Learning:Strategies for the college classromm**،Sanfransisco: Jossey-Bass.

Necholason،evans،G (2003). Intellectual giftedness and Associated disorders. **Journal Gifted Child Today**. Vol 44. P.9.

Nguyen, T. (2002). **Differential effects of a multiple curriculum on student performance**, Doctoral dissertation, Harvard University.

Reed، Thomas G. (2005)، " Elementary Principal Emotional Intelligence، Leadership Behavior، and Openness: An Exploratory Study"، **Doctoral Dissertation Degree**، School of the Ohio State University، Ohio.

Roberge، J. & Flexer، B., (1986)، IQ، Filed dependence- independence and the development off formal operational thought. **Journal of General Psychology**، 103، (6)، 115-125.

Ronald، J ، (2000)Relationship of classroom environment to growth in critical thinking ability of first year college students. **DAI-A,** 60،(8).

Saling، Nona. (2005). An Empirical Study Comparing the Effect of Feedback، Training and Executive Coaching on Leadership Behavior Change. **Journal Online Submission، Development International Conference**. P. 640

Saracho، O. N. & Dayton، C. M. (1990): Relationship of Teacher s cognitive styles to Pupil s academics achievement gain. **Journal of Educational Psychology**، 72(4)، 544-549.

Schiller، Juliet (2008)، " Drama For At-Risk Students: A Strategy For Improving Academic and Social Skills Among Public Middle

School Students Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree"، **Master degree**، Dominican University of California، U.S.A.

Shermerhorn,(1999). " Management " John Wiley & Sons, New York.

Sims، Joann. (2002). **Leadership development for K-12 students in gifted education، dissertation sub mitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor in education**. Seattle University: U.S.A.

Sternberg، R. j. (2001). **Triachic theory (R.sternberg)**. File : // C/ Tip theories. htm.

Vernon، P. E. (1993): Multivariate Approaches to Study of Cognitive Styles. In J. R. Royce(ED.): Multivariate Analysis، **Psychological Research.** New York، NY: Academic Press

Villanueva, José J. & Sánchez, José C. (2007), " Trait Emotional Intelligence and Leadership Self-Efficacy: Their Relationship with Collective Efficacy", **the Spanish Journal of Psychology**, Vol. 10, No. 2, 349-357

Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R. & Cox, P.W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. **Review of Educational Research, 47**, 1-64.

قائمة الملاحق

الملحق (أ)

الوحدة الأولى

استقلالية المتعلم Learner Autonomy

الأهداف

بنهاية دراسة هذه الوحدة ينبغي أن يكون المشاركون قادرين على أن:

أ- يضعوا تعريفا مناسبا لاستقلال المتعلم.

ب- يشرحوا الجوانب المختلفة لاستقلال المتعلم.

جـ- أن يحددوا خصائص الاستقلال الصحيح للمتعلم.

د- أن يحددوا المتطلبات الضرورية لتحقيق استقلالية المتعلم.

هـ- يقدموا بعض الممارسات التدريسية التي تستخدم لتدعيم استقلالية المتعلم.

الموضوعات:

1- معنى استقلالية المتعلم.

2- جوانب استقلالية المتعلم.

3- خصائص استقلالية المتعلم.

4- المتطلبات الضرورية لتحقيق استقلالية المتعلم.

5- بعض الممارسات التدريسية التي تدعم استقلالية المتعلم.

1- ماذا تعني استقلالية المتعلم Learner Autonomy؟

المتعلم فرد في مجتمع له خصائصه الشخصية، وذاتيته المتفردة عن أقرانه داخل السياق التعلمي وخارجه ومحاولة طمس خصائص هذه الشخصية وإنكار ذاتية المتعلم في الوقت التعليمي، هو في حد ذاته كف للقدرات والطاقات الكامنة في نفس المتعلم، والتي يمكن استخدامها بشكل أو بآخر لتدعيم وتفعيل عمليات تعلمه.

ومن ثم نجد التربيه الحديثه تنظرللمتعلم على أنه شريك في العمليه التعليميه وليس مجرد متلقي سلبي تفرض عليه الأنشطه التعليميه فرضا من قبل المعلم أو من قبل واضعي المناهج. وكون المتعلمين شركاء في العمليه التعليميه يعني أنهم يؤثرون في وضع الأهداف و إختيار المحتوي ويتحملون جزءا كبيرا من مسؤولية تعلمهم ومن جهة المعلم فهو يقوم بدور المسهل الذي يوفر الظروف الملائمه للتعلم بالتعاون مع المتعلم نفسه ولاينفردون كما هو الشأن في الممارسات التقليديه فارضين سلطتهم المطلقه ومتنكرين لحاجات واحتياجات المتعلمين.

ولا تعني استقلالية المتعلم بالطبع، إعطاء الحرية غير الموجهة للتعلم ليتخذ قرارا بشأن تعلمه، ولكنها تعني الاستفادة من قدراته الذاتية لتحمل مسئوولية تعلمه في إطار من التوجيه المستمر الذي يجعل المتعلم يتحرك في إطار الهدف المرسوم من تعلمه. وتعرف استقلالية المتعلم بأنها "**بناء قدرة المتعلم علي المشاركه في تحمل مسؤولية تعلمه، من حيث القدره على إتخاذ القرار وتفعيله**".

المتعلم التقليدي (الإتكالي)	المتعلم المستقل
يعتمد بشكل رئيسي على معلمه	يعتمد بشكل رئيسي على ذاته
لايشارك في اتخاذ القرارات المرتبطه بتعلمه وإنما يقوم بها معلمه	يستطيع اتخاذ قرارات مستنيره بشأن تعلمه
لا يتأمل ولايعرف نقاط ضعفه ونقاط قوته	على وعي وادراك تام بنقاط ضعفه ونقاط قوته
لايستطيع الربط بين التعلم الحادث داخل حجرات الدراسه والعالم الخارجي من حوله	يستطيع الربط بين التعلم الحادث داخل حجرات الدراسه والعالم الخارجي من حوله والإستفاده من التعلم في حياته اليوميه
يؤمن بان المعلم هو المسؤول عن تعلمه وان دوره يتمثل في الاستجابه لرغبات واوامر المعلم	يشارك ويتحمل مسؤوليه تعلمه ... وعلى وعي تام وادراك مستنير بالاستراتيجيات المتوفره لتقيق تعلم افضل
لايخطط لتعلمه ومن ثم ليس هناك غايات اواهداف واضحه يسعي لتحقيقها	يخطط لتعلمه ويضع غايات واهداف واضحه يسعي لتحقيقها
ترتبط دافعيته بشكل كبير بالدرجات والامتحانات	ترتبط دافعيته بشكل كبير بالتقدم الدراسي الذي يمكنه تحقيقه
لايتأمل تعلمه او حتي الاسباب الكامنه وراء تعلمهم.	يتأمل ويجلس ليفكر في تعلمه ومدي التقدم الذي يحققه والاسباب التي تقف حائل دون الوصول الي اهدافه وكيفية التغلب عليها.

ويمكن تعريف المتعلم المستقل بشكل إجرائي على أنه ذاك المتعلم الذي يملك الكفايه لأن:

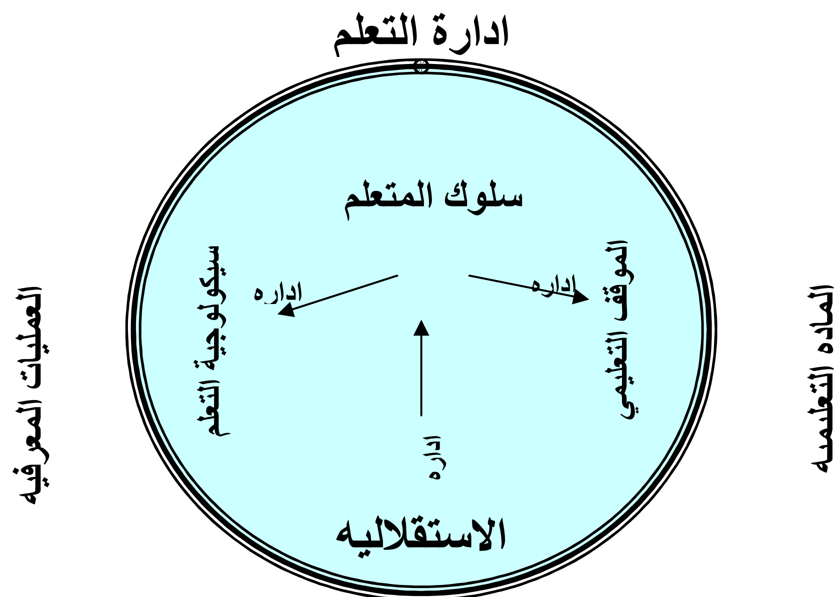
- يحدد أهداف تعلمه.
- يختار وينظم المحتوي الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف.
- يختار استراتيجيات التعلم التي تناسب المحتوي وتساعد على تحقيق الأهداف.
- يرصد ويراقب تعلمه والإنجاز الذي يمكنه تحقيقه.
- يقوم تعلمه ومدى نجاح استراتيجياته في تحقيق أهدافه.

وعلى أية حال فإننا يمكن لنا إستخلاص التعريف التالي لاستقلال المتعلم "فهي تعني قدرات الفرد الخاصة وميوله التي تؤهله لتحمل مسؤوليات تعلمه بكفاءة، بحيث تتيح له التحكم في الأساليب والاستراتيجيات التي تساعده على إنجاز المهام التعليمية، والتي تساعده أيضا في فهم طبيعة تعلمه والسيطرة عليها".

ما لاتعنيه استقلالية المتعلم:

والاستقلالية ليست مرادف للتعلم الذاتي --- فهي لاتقتصرعلى التعلم بمعزل ومنأى عن المعلم كما في التعلم الذاتي فاللمعلم دور هام في تنمية استقلالية المتعلم، كما أن استقلالية المتعلم لاتعني تنازل المعلم عن أدواره ومسؤلياته داخل حجرات الدراسه وإنما يسعى على الأحرى للسماح للمتعلم بأن يتشارك معه في مسؤولية تعلمه واتخاذ القرارات المرتبطه به.

والاستقلالية لا تنحصر في تنظيم عملية التعلم وانما تنطوي استقلالية المتعلم علي قدرته على الاستقلال والاعتماد على الذات في اتخاذ القرارات المرتبطه بالتعلم والتأمل الناقد والقدره على تنفيذ هذه القرارات ذاتيا (انظر الشكل اسفل) .



الاستقلالية: قدره الفرد على تحمل مسؤوليات تعلمه

ولاشك أن المستويات الثلاثه للإداره الموضحه بأعلاه تؤثر وتتأثر ببعضها البعض.

2- جوانب استقلالية المتعلم:

نستطيع أن ندرك من خلال التعريفات السابقة أن هناك جوانب عدة لاستقلال المتعلم نوجزها فيما يلي:-

أ- استقلال المتعلم في تحديد حاجاته وأهدافه.

من أولى بوادر طاقات المتعلم التي تتيح له فهم طبيعة تعلمه، وتحمل مسؤوليته تجاهه، هو المشاركة في تحديد حاجاته التعليمية، وأهداف تعلمه بدقة، وفهم طبيعة هذه الأهداف والحاجات وأساليب تلبيتها وتحقيقها.

ب- استقلال المتعلم في اختيار مواد التعلم.

إن من مبادئ تحمل المتعلم لمسؤوليته تعلمه هو اختياره لمواد التعلم المناسبة له، ومن هنا لابد وأن تصمم مواقف التعلم على تعدد البدائل المناسبة للقدرات المختلفة للطلاب، حتى يكون هناك مجال أمام التعلم في اختيار المواد التي تناسب قدراته وطاقاته والتي تساعده على استقلاله في عمليات تعلمه.

جـ- الاستقلال في اختيار الاستراتيجيات.

للمتعلم الحق في تبني الاستراتيجيات التي تناسب للتعلم، وعلينا أن نصمم المواقف التعليمية التي تدربه على استخدام هذه الاستراتيجيات والأساليب بفاعلية وكفاءة في مواقف التعلم، ليتخذ المتعلم بشأنها قرارا وفق ميوله وقدراته.

د- الاستقلال في اختيار وقت التعلم.

حالات المتعلم مختلفة من وقت إلى آخر، والمتعلم أدرى بالوقت الذي تنطلق فيه قدراته لأداء مهامه التعليمية، ومن هنا فإن جوانب التعلم يجب أن نفسح الطريق للمتعلم لتحديد

الوقت ومقداره اللازم لأداء مهامه التعليمية، كما يجب أن ندربه على اختيار الأوقات المناسبة لمهامه التعليمية.

هـ- الاستقلال في التعامل مع مصادر التعلم.

ما من شك بأن التعلم الذي يبنى على المصدر الواحد تعلم لا ينتج للفرد حرية الحركة، وحرية اختيار ما يناسبه، فتحقيق استقلالية المتعلم يتطلب تعدد مصادر التعلم، واعتماد المتعلم على انتقاء ما يناسبه منها وفق قدراته وميوله.

3- خصائص استقلالية المتعلم:

أ- الاستقلال هدف مثالي.

الاستقلال التام فكرة مثالية في مواقف الحياة المختلفة وهو هدف يمكن تحقيقه عن طريق فهم التنمية الفردية لذاتية الفرد الشخصية، فهي يجب أن تتضمن استقلاله بأدواره في المواقف الثقافية والسياسية والاجتماعية؛ لكونه عضوا في هذا المجتمع.

ب- استقلال المتعلم ليس أمرا بسيطا.

إذ استقلال المتعلم ليس بالأمر البسيط، فهو يتطلب وضع المتعلم في مواقف تتيح له الفرصة على تحمل مسؤولياته عن تعلمه، وتحكم المتعلم ليس هو الشرط الوحيد في تحقيق هذه الاستقلالية، بل يتطلب الأمر مهارات خاصة لمهارات الدراسة والمهارات الوراء معرفية، كما يتطلب استخدام استراتيجيات معرفية معينة.

جـ- الاستقلالية عمل منظم وموجه.

فلا تعني استقلالية الفرد المتعلم أن تتركه يعمل بدون تأكيدات لتنظيم تعلمه، بل لابد وأن ندفعه إلى الإفادة من الخبرات التي تساعده على النمو، وعلى اتساع قدراته وفهمه الواسع لطبيعة تعلمه وتنمية كفاياته.

د- الاستقلالية متدرجة.

استقلالية المتعلمين وتنميتها تعني تنمية قدرة المتعلم ليأخذ أفضل وضع لتحمل مسؤولية تعلمه عما قبل، وعلى هذا يمكن وضع الاستقلالية على مدرج من الكمال والنقص بحسب ما يعطي للفرد من مسؤوليات، وما يتوافر لديه من فهم حول طبيعة تعلمه.

هـ- الاستقلالية متغيرة.

وجود الاستقلالية بدرجة من القوة لدى فرد يتغير بتغير الموقف التعليمي، فقد يعتمد الفرد المتعلم على نفسه في يوم ما اعتمادا كاملا، ولكنه قد يظهر في يوم آخر شيئا من الاعتماد على معلمه تجاه مهمة تعليمية أخرى.

كما أن الاستقلال يتغير درجته ويتفاوت بتفاوت المجتمعات وخصائصها.

4- المتطلبات الأساسية لتحقيق استقلالية المتعلم:

هناك عدد من المتطلبات الضرورية اللازمة لتحقيق استقلالية المتعلم من أهمها:

أ- الوعي المستمر بعمليات التعليم.

تنمية الاستقلالية تتطلب وعيا مستمرا بعمليات التعلم، فعلى سبيل المثال: الوعي الدائم بالانطباعات الذاتية عن التعلم، والوعي بأساليب اتخاذ القرار وتفعيلها في المواقف التعليمية.

ب- الإفادة من مختلف العوامل المؤثرة في التعليم.

تتطلب عملية تنمية الاستقلالية إفادة المتعلم من مختلف العوامل التي تؤثر في تعلمه، كالاتجاهات والدافعية، والمعتقدات عن التعلم، والثقافة، والسياق الاجتماعي السياسي.

جـ- التعرف على الأساليب والاستعدادات .

إن دفعك للمتعلم لتحقيق الاستقلال، يجب أن يبني في ضوء فهمك لاستعدادات طلابك؛ وأساليبهم المعرفية، وغيرها من الجوانب النفسية، التي يجب أن تدرس بعناية قبل اتخاذ قرار بشأن اتباع استراتيجية للتدريب على الاستقلال.

د- التعرف على رؤى المجتمع وفهم طبيعته.

إن المساحة التي تعطيها المجتمعات للاستقلال، والتعبير عن الحرية تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن ثم فإن التعرف على فلسفة المجتمع ورؤيته أمر ضروري، ليتم من خلاله العمل على توجيه عمل المتعلم ليتحقق من خلاله الاستقلال المرجو في ضوء طبيعة وفلسفة مجتمعه.

5- بعض الممارسات التدريسية التي تدعم استقلال المتعلم:

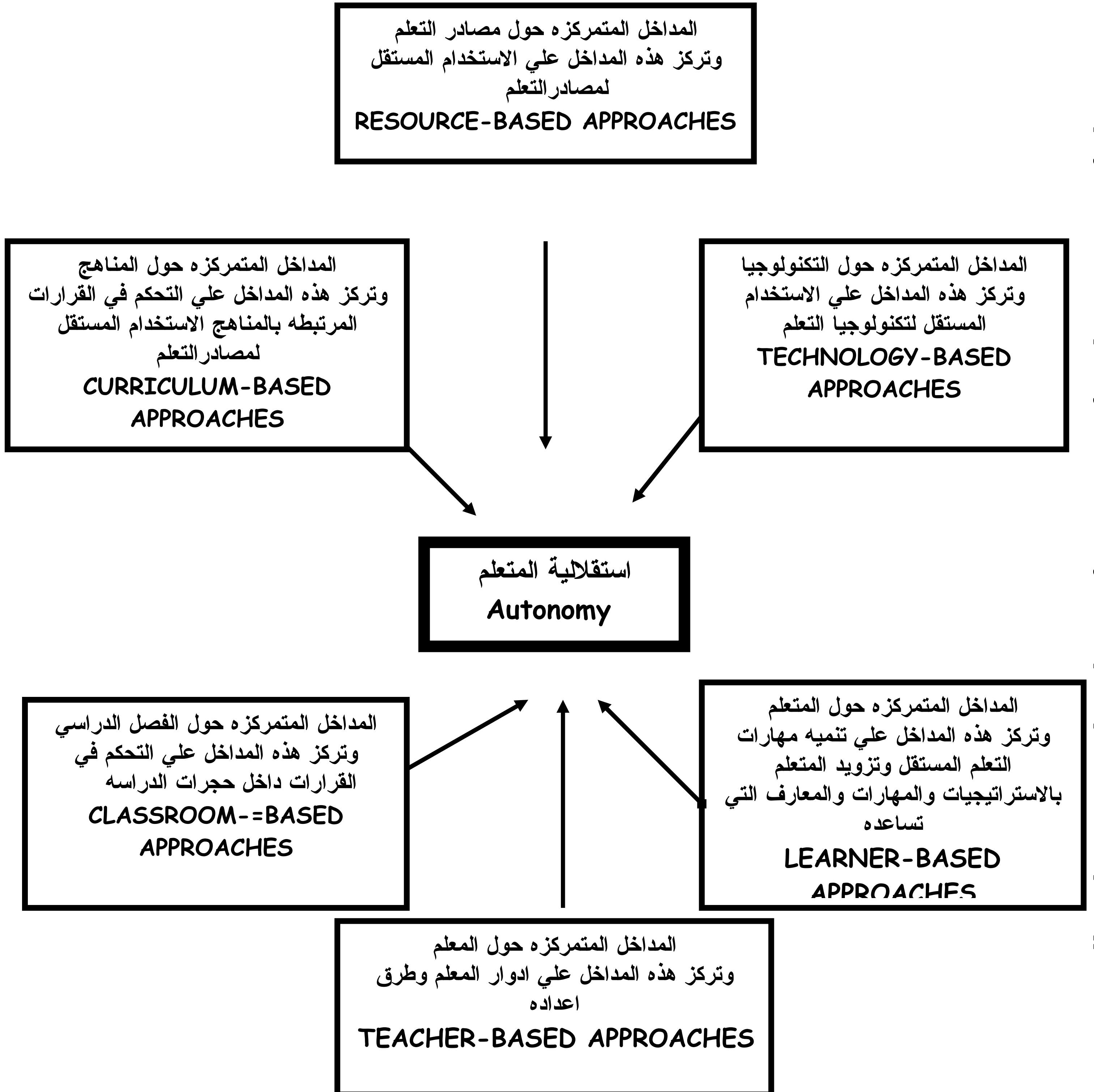
هناك عددا من الممارسات التدريسية التي تؤكد وتدعم استقلال المتعلم منها:

- تقديم الأدوات التي تساعد على جعل المتعلم مستقلا في تعلمه، مثل تقديم الأهداف التعليمية، وكيف يعيد هو بنفسه بناءها مرة أخرى، ليحدث التوافق بين أهدافه الخاصة والأهداف التي تقدم له من قبل المعلم، ولتتوافق أهداف التعلم مع احتياجاته الخاصة المتنوعة، كما يجب تدريبه على استراتيجيات التعلم، حتى يستطيع أن يشترك بفاعلية في عملية تعلمه، فالمتعلم الفاعل هو المتعلم النشيط في عمليات تعلمه، إن هذا الإجراء وتلك الممارسة التدريسية من شأنها أن تقدم للمتعلم صورة عن الأسباب الحقيقية للتعلم، أو بمعنى أبسط لماذا يتعلم؟ كما تقدم له الطرق والوسائل التي تساعده على التعلم، أو بمعنى آخر كيف يتعلم؟

- لابد وأن نصمم ممارساتنا التدريسية وأنشطتها على أن المتعلم هو معلم يحل محلنا داخل الفصل الدراسي، بحيث يعي أبعاد عملية التعلم وينخرط فيها بدافعية مناسبة.
- بين الحين والآخر لابد وأن نقدم للمتعلم نماذج ناجحة لاستقلال المتعلمين، بحيث تشكل أمامه قدوة يحتذى بها أثناء مروره بعمليات التعلم.
- يساعد المتعلم على تنظيم عمليات تعلمه بمختلف الطرق وقدم له اقتراحات بممارسات تساعده على ذلك، كالانخراط في العمل مع فريق، أو التوجه للدراسة الذاتية الفردية...إلخ.
- الحرص على تقديم معلومات للمتعلم توضح له كيف يتم التعلم بشكل أفضل، ويجب المشاركة مع المتعلم حول المعارف التي تشرح وتوضح لهم مضمون التعلم.
- تنمية الإحساس لدى المتعلم بعمليات ما وراء المعرفة، بحيث تجعلهم واعين بعمليات تعلمهم، وكيف تتم هذه العملية بدقة.
- إعطاء المتعلم فرصا متنوعة ليدير عمليات تعلمه، وتدريبه على التحكم فيها بشكل جيد، يدفعه نحو تحقيق الأهداف بنفسه، ويحقق له الإشباع والتمتع من عملية التعلم.
- خلق أبواب للألفة بين المتعلم ومطالب التعلم، عن طريق شرح الأمور الغامضة، وتقريب الخبرات غير المألوفة للخبرات المألوفة، والتأكيد على عناصر التشويق والإثارة في مضمون التعلم.

مداخل تنمية استقلالية المتعلم

تعددت المداخل التي يمكن من خلالها تحقيق استقلالية المتعلم، ولكن يمكن التعرف على ستة مداخل رئيسة كما هو موضح بالشكل التالي:

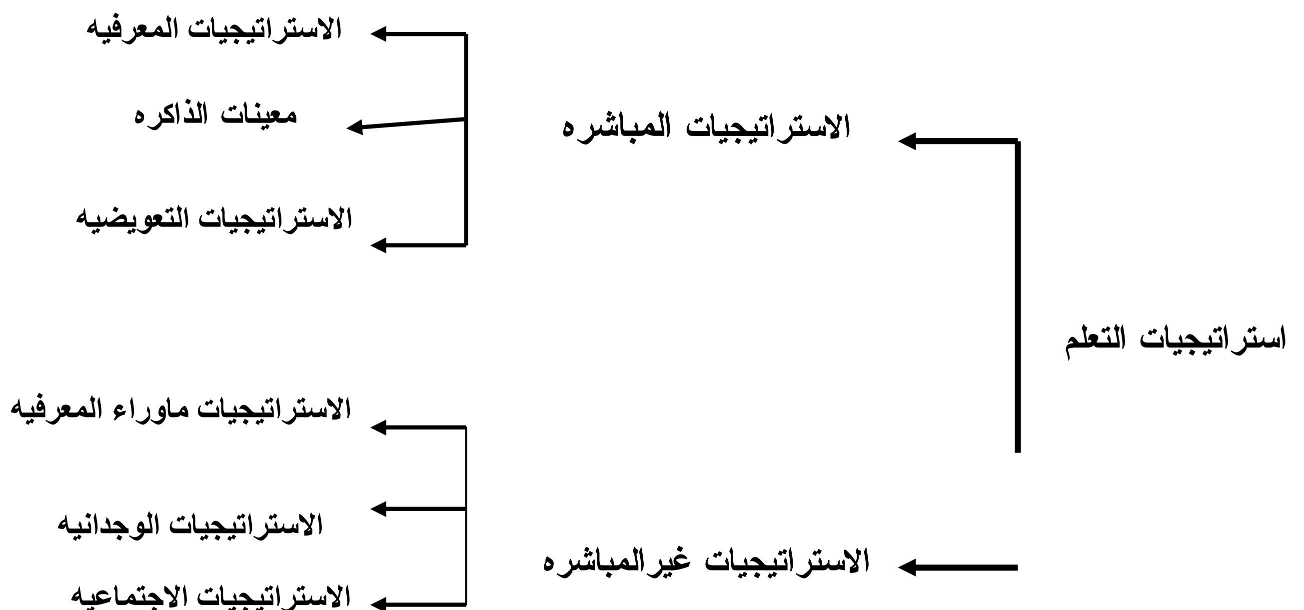


المداخل المتمركزه حول المتعلم:

تركز هذه المداخل بشكل مباشرعلى احداث تغيرات سلوكيه و نفسيه في المتعلمين والتي بدورها تساعد المتعلم على أن يتحمل مسؤولية تعلمه. ومن هذه المداخل **المدخل القائم على استراتيجيات التعلم** و **مدخل تدريب المتعلمين**. و الهدف الرئيس لكل هذه المداخل المتمركزه حول المتعلم هو مساعدة المتعلم لكي يصبح متعلم افضل من خلال امداده بالمعارف، والمهارات والاستراتيجيات التي تساعده على تحقيق ذلك.

المدخل القائم على استراتيجيات التعلم:

أحد أهم أهداف المدخل القائم على استراتيجيات التعلم هو وضع المتعلم علي بادئة الطريق نحو اكتشاف ذاته ومعالم شخصيته بما فيها من نقاط ضعف وقوه. كما تهدف الي تنمية استقلالية المتعلم عن المعلم واعتماده على ذاته. بمعني اخر يهدف هذا المدخل الي زيادة مشاركة المتعلم في تحمل مسؤوليات تعلمه من خلال امداده بفرص تشجيع مهارات التفكير التأملي وتزويده بمجموعه من استراتيجيات التعلم التي تساعده على تحقيق ذلك. وتنقسم هذه الاستراتيجيات الى استراتيجيات مباشره واستراتيجيات غير مباشر.



الملحق (ب)

مقياس السلوك القيادي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم



كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

التاريخ:1/ 5/ 2009

أخي الطالب/ أختي الطالبة:
بعد التحية:

يهدف هذا المقياس إلى معرفة وجهة نظرك في عدد من الصفات التي غالبا ما تصادفك خلال قيامك بنشاطاتك اليومية. بعض هذه الصفات تظهر بشكل واضح بالنسبة لك. وبعضها الآخر لا يظهر على الإطلاق.

والمرجو منك وضع دائرة جول رقم الإجابة الذي يمثل مدى وضوح الصفة بالنسبة لك: حسب المثال التالي:

الرقم	مجتهد	اوافق 3	متردد 2	لا اوافق 1

- إذا كنت مجتهدا فضع دائرة حول الرقم (3) هكذا

الرقم	مجتهد	(3)	2	1

- وإذا كنت قليل الاجتهاد فضع دائرة حول الرقم (2) هكذا

الرقم	مجتهد	3	(2)	1

- أما إذا كنت غير مجتهد فضع دائرة حول رقم (1) هكذا

الرقم	مجتهد	3	2	(1)

وعليه، فان:

- الدرجة (3) تعني انك مجتهد
- الدرجة (2) تعني انك قليل الاجتهاد
- الدرجة (1) تعني انك غير مجتهد

*أعيد تدريج الفقرات لأنها سالبة.

شاكرة لكم حسن التعاون

القسم الأول: المعلومات الشخصية

1: الجنس	(1) ذكر	(2) أنثى
2: العمر	(1) أقل من 10 سنوات	(2) أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني : فقرات المقياس

الرقم	الفقرات	اوافق 3	متردد 2	لا اوافق 1
	1 - الثقة بالنفس:			
1	علاقاتي مع أصدقائي جيدة	أوافق	متردد	لاأوافق
2	*أرتبك في العمل	أوافق	متردد	لاأوافق

3	*لا أستطيع أن أدافع عن نفسي	أوافق	متردد	لاأوافق
4	*أخاف الوقوع في الخطأ	أوافق	متردد	لاأوافق
5	*متسرع في عملي	أوافق	متردد	لاأوافق

2 - القدرة على اتخاذ القرارات

1	*عصبي المزاج	أوافق	متردد	لاأوافق
2	*أغضب بسرعة	أوافق	متردد	لاأوافق
3	أختار ألعابي بنفسي	أوافق	متردد	لاأوافق
4	أشارك أصحابي في اللعب	أوافق	متردد	لاأوافق
5	ألبس الثياب التي تعجبني	أوافق	متردد	لاأوافق

3 - تحمل المسؤولية

1	*مهمل في واجباتي الدراسية	أوافق	متردد	لاأوافق
2	احل واجباتي الدراسية بنفسي	أوافق	متردد	لاأوافق
3	*أتذمر من أي عمل أقوم به	أوافق	متردد	لاأوافق
4	*أقلد أصدقائي	أوافق	متردد	لاأوافق
5	*إتكالي	أوافق	متردد	لاأوافق

4 - الانضباطية

1	أحب مدرستي	أوافق	متردد	لاأوافق
2	*أهرب من المدرسة	أوافق	متردد	لاأوافق
3	أحب معلمتي	أوافق	متردد	لاأوافق
4	*أشاغب داخل غرفة الصف	أوافق	متردد	لاأوافق
5	أنام مبكرا كل يوم	أوافق	متردد	لاأوافق

5 - السلوك الاجتماعي

1	*العب لوحدي	أوافق	متردد	لاأوافق
2	أحب ان العب مع أصدقائي	أوافق	متردد	لاأوافق
3	يحبني أصدقائي في الصف	أوافق	متردد	لاأوافق
4	أحترم معلمتي	أوافق	متردد	لاأوافق
5	*أصدقائي قليلون	أوافق	متردد	لاأوافق

6 – انجاز العمل

1	*عملي غير منظم	أوافق	متردد	لاأوافق
2	أتقن الأعمال التي أقوم بها	أوافق	متردد	لاأوافق
3	*أخفق في انجاز أعمالي	أوافق	متردد	لاأوافق
4	أهتم بالأشياء من حولي	أوافق	متردد	لاأوافق
5	أنجز أي عمل يوكل إلي	أوافق	متردد	لاأوافق

الملحق (ج)

مقياس الذكاء الشخصي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم



كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

التاريخ:1/ 5/ 2009

أخي الطالب/ أختي الطالبة:
بعد التحية:

يهدف هذا المقياس إلى معرفة وجهة نظرك في عدد من الصفات التي غالبا ما تصادفك خلال قيامك بنشاطاتك اليومية. بعض هذه الصفات تظهر بشكل واضح بالنسبة لك. وبعضها الآخر لا يظهر على الإطلاق.

والمرجو منك وضع دائرة جول رقم الإجابة الذي يمثل مدى وضوح الصفة بالنسبة لك: حسب المثال التالي:

الرقم	مجتهد	اوافق 3	متردد 2	لا اوافق 1

- إذا كنت مجتهدا فضع دائرة حول الرقم (3) هكذا

الرقم	مجتهد	(3)	2	1

- وإذا كنت قليل الاجتهاد فضع دائرة حول الرقم (2) هكذا

الرقم	مجتهد	3	(2)	1

- أما إذا كنت غير مجتهد فضع دائرة حول رقم (1) هكذا

الرقم	مجتهد	3	2	(1)

وعليه، فان:

- الدرجة (3) تعني انك مجتهد
- الدرجة (2) تعني انك قليل الاجتهاد
- الدرجة (1) تعني انك غير مجتهد

*أعيد تدريج الفقرات لأنها سالبة.

شاكرة لكم حسن التعاون

القسم الأول: المعلومات الشخصية

1: الجنس	(1) ذكر	(2) أنثى
2: العمر	(1) أقل من 10 سنوات	(2) أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني : فقرات المقياس

الرقم	الفقرات	اوافق 3	متردد 2	لا اوافق 1
	1 – الإعتماد على الذات			
1	أرتب سريري بنفسي	أوافق	متردد	لاأوافق
2	أهتم بإخوتي الصغار	أوافق	متردد	لاأوافق

3	أحافظ على نظافة ثيابي	أوافق	متردد	لاأوافق
4	أعتمد على نفسي في حل واجباتي الدراسية	أوافق	متردد	لاأوافق
5	أساعد والدتي في اعمال البيت	أوافق	متردد	لاأوافق
6	أساعد أصدقائي في العمل	أوافق	متردد	لاأوافق

2 – التحكم الذاتي

1	أنتبه لمعلمتي داخل غرفة الصف	أوافق	متردد	لاأوافق
2	احل مشكلاتي بنفسي	أوافق	متردد	لاأوافق
3	*أشكو من قلة الاصدقاء	أوافق	متردد	لاأوافق
4	أستمتع باللعب مع الاصدقاء	أوافق	متردد	لاأوافق
5	أتصرف بطريقة مهذبة مع الناس	أوافق	متردد	لاأوافق
6	*أتضايق بسهولة	أوافق	متردد	لاأوافق
7	*أغضب بسرعة	أوافق	متردد	لاأوافق

3 – الوعي الذاتي

1	أحب المغامرة	أوافق	متردد	لاأوافق
2	أشعر بثقة في نفسي	أوافق	متردد	لاأوافق
3	أحب الرسم	أوافق	متردد	لاأوافق
4	أحب اللعب	أوافق	متردد	لاأوافق
5	أحب أن أكون بطلا	أوافق	متردد	لاأوافق
6	أحب القيام بأعمال جديدة	أوافق	متردد	لاأوافق
7	أحب أصدقائي	أوافق	متردد	لاأوافق

الملحق (د)

البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي المستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن.

جلسات البرنامج التدريبي:

رقم الجلسة	عنوانها	أهدافها
التمهيد	التعارف بين المجموعة والمعلمة	• أن يتعرف أعضاء المجموعة على بعضهم البعض و على المعلمة. • أن يتعرف أعضاء المجموعة على محتوى البرنامج وخطواته. • أن تتعرف المعلمة على توقعات أعضاء المجموعة.
7-2	مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته	• تدريب الطالب على تميز ما يحب. • تدريب الطالب على تميز ما لا يحب. • تدريب الطلاب على وصف أنفسهم. • تدريب الطالب على كتابة مذاكرته الخاصة. • تدريب الطالب على تنظيم تفكيره عن طريق الحديث مع نفسه عما يفعله. • أن يتعرف الطالب على أهم التغيرات التي تطرأ على جسمه. • تدريب الطلاب تسجيل الأحداث التي مرت معهم في نهاية اليوم.
9-8	مهارة قبول الطالب لذاته وتقديرها	• تدريب الطالب على تميز نقاط القوة لدية. • تدريب الطالب على ادارك إنجازاته. • مساعد الطالب على قبول نقاط الضعف لديه والتغلب عليها.
10	مهارة فهم الطالب لمشاعره الداخلية والتعبير عنها	• تدريب الطالب على فهم مشاعره الداخلية. • تدريب الطالب على التعبير عن مشاعره.
11	مهارة ضبط الطالب لمشاعره و التحكم فيها	• تدريب الطالب على فهم المشكلة. • تدريب الطالب على إيجاد عدة بدائل للتعامل مع المشكلة.
13-12	حل المشكلات	• تدريب الطلاب على القدرة على حل المشكلات. • تدريب الطالب على المعرفة الجيدة لمتى وكيف يطلب أو يقدم المساعدة.
15-14	إدارة الوقت	• تدريب الطلاب على تقدير قيمة الوقت. • تدريب الطلاب على تنظيم الوقت. • تدريب الطالب التمييز بين "ما يجب فعله"، و"ما يُرغب في فعله". • تدريب الطلاب على تحليل أي مهمة كبيرة لعدد من المهام الصغيرة. • الوعي بالوقت اللازم لكل مهمة أو نشاط بشكل حقيقي.
16	الإصغاء للآخرين	• تدريب الطلاب الإصغاء للآخرين.
19-17	تفهم مشاعر الآخرين	• تدريب الطلاب على التفكير بمشاعرهم وبمشاعر الآخرين. • تدريب الطالب على فهم تأثير سلوكه الشخصي على مشاعر وسلوك الآخرين.
20	التشاور مع الآخرين والعمل ضمن المجموعات	• تدريب الطالب على التشاور مع الآخرين. • تدريب الطالب العمل ضمن المجموعات.
23-21	القدرة على اتخاذ القرارات	• تحديد خيار ما والتعبير عنه بشكل علني. • تدريب الطالب على القدرة على اتخاذ القرارات.
25-24	القدرة على تحمل المسؤولية	• أن يتعرف الطالب على مسؤولياته اتجاه صفه. • تنمية روح المسؤولية لدى الطلاب تجاه صفهم. • أن يتعرف الطالب على مسؤولياته اتجاه عائلته.

		• تنمية روح المسؤولية لدى الطالب تجاه عائلته.
26	ما هي صفات القائد الناجح	• تدريب الطلاب التعرف على صفات القائد الناجح.
27	الإصرار والمثابرة	• أن يدرك الطالب بأن الإصرار والمثابرة سر من أسرار النجاح ليكون قائد.
28	مهارة التعبير عن رأيه	• أن يفكر الطالب برأيه حول موضع ما، ويدرك أنه يوجد تعدد في الآراء. • أن يتأمل الطالب في رأيه ويغيره إذا رغب بذلك.
29	هدفي في الحياة	• التأكيد على أهمية وجود هدف لكل طالب في حياته. • تعريف الطلاب بمواصفات الأهداف الجيدة.
النهائية	الختامية	• تقديم تلخيص للمهارات السابقة. • التعرف على انطباع الطلاب واثر البرنامج عليهم.

أهدف البرنامج:

1. تحسين مهارات السلوك القيادي.
2. تحسين مهارات الذكاء الشخصي.

أسلوب العمل مع المجموعة في البرنامج:

تضمن البرنامج أسلوب الإرشاد الجمعي من خلال عمل جلسات مستنده إلى منحى الاستقلال المعرفي ومدى أثره في تحقيق أهداف البرنامج.

النظرية المستخدمة في بناء البرنامج:

النظرية المستخدمة: منحى الاستقلال المعرفي.

الأساليب المعرفية هي الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم وتكوين وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية المميزة لفرد في ضوء أساليب النشاط

التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط.

من خلال العرض السابق لمفهوم الأساليب المعرفية يتضح أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة سواء أكان ذلك في المواقف التعليمية أم المواقف الاجتماعية، ولذلك يصبح لزاماً على المهتمين بتربية النشء وإعدادهم أن يراعوا مثل هذه الفروق، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد وفقاً لأسلوبه المعرفي .

ويتفق هذا مع التفسيرات التي ترى أن الأساليب المعرفية عبارة عن نماذج لتحصيل المعلومات وتكوينها وتناولها، سواء أكان مصدر تلك المعلومات ذاتياً أي الفرد نفسه، أم خارجياً أي البيئة المحيطة، أما عندما تعرف الأساليب المعرفية على أنها العمليات التي يقوم على أساسها الفرد بتصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها، أو الطرق التي يستجيب بها لمثيرات البيئة، والمنهج الذي يأخذه في السيطرة عليها وتوجيهها فنجد أنها تشابه ما ذهب إليه "كرويلي" من أن الأساليب المعرفية تعني الطرق التي يسلكها الأفراد في تحصيل المعلومات من البيئة، فكلاهما يؤكد العالم الخارجي كمصدر للمعلومات التي يتعامل معها الفرد(Witkin et Al,1977).

ومع بداية السبعينات من القرن الماضي إتسع الإهتمام بدراسة الأساليب المعرفية وتعددت تصنيفات هذه الأساليب مما أدى إلى ظهور عدد من الأساليب كانت ومازالت محور إهتمام الباحثين سواء الباحثين العرب أو غير العرب وهذه الأساليب (أنور الشرقاوي، 2003) هي: الإعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي، التبسيط المعرفي – التعقيد المعرفي، التحليل – الشمول، المخاطرة – الحذر،السيادة التصورية – السيادة الإدراكية،الاندفاع – التروي، المجرد المعقد – العياني البسيط، تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية – عدم تحمل

الغموض، التركيب التكاملي (التجريدي – العياني)- التمايز التصوري، البأورة – الفحص،التجميع الوصفي – التجميع التحليلي، الإنطلاق – التقييد،و الضبط المرن – الضبط المقيد.

إذا يعتبر أسلوب منحى الاستقلال المعرفي نوع من الأساليب المعرفية، يعتمد مجال الاستقلال على التحليل الإدراكي النفسي لطلبة بإعتباره الضوابط التي تـنظم إدراك الطلبـة، وفي ضوء ذلك الإدراك يتم تحديد السلوك، والتصور، والذاكرة وغيرها من الأشكال الكميـه الأساسية المعرفية كما يتم تنظيم أداء الفرد بنفسه ليتناسق مع بيئته. وتحدد القدرات والكفاءات لدى الطلبة بالعمليات العقلية لديهم، ونوع المعلومات التي يتم معالجتها، والتي تمكن الطالب من أداء المهام المختلفة وتنمي لديه القدرة على القيادة.

كما تقوم هذه النظرية أن الاختلاف بين المعرفة في الحقول المختلفة تساهم في تكوين الـذات لدى الطلبة كما تساهم في استقلال الذات وتميزها لديهم، ويكون الطالب الأكثر تميـزا أكثـر اعتمادا على الذات وأكثر إحساسا بهويته المستقلة. وتزداد الاستقلالية لـدى الطالـب كلمـا ازدادت لديه المهارات الإدراكية(MUSSER,).

فالأفراد ذوو الاستقلال المعرفي يكون لديهم قدرة على اختيار مصادر المعلومات، والبحث عن المعلومات والتحقق من صحتها، ونقل المعرفة (تنبـأ أو إسـتنتاج أو تقيـيم)، توليـد الإستعارات والقياس، تقييم المعرفة، تحليل المعلومات هيكليا.

من أجل زيادة الاستقلال المعرفي لدى الأفراد يجب توفير:

1. توفير البيئة التعليمية والاجتماعية.
2. توفير والتوجيهات الواضحة والصريحة أكبر قدر ممكن من التوجيـه، بمـا فيهـا استراتيجيات قبل توجيه التعليمات.

3. تقديم اقتراحات واسعة النطاق.

4. تقديم الخطوط العريضة أو مضمون الرسوم البيانية منظمي.

5. تقديم أمثلة.

الجلسة الأولى (التمهيدية)

أهداف الجلسة:

1. إعطاء المجال و الفرصة للتعارف بين الطلاب والمعلمة.
2. تحقيق درجة من الألفة بين المعلمة والطلاب.
3. تحديد الهدف العام من البرنامج ومكوناته.

الإجراءات:

- الترحيب بأفراد عينة الدراسة وتعريف المعلمة بنفسها والتعرف عليهم وتعرف كل فرد بالآخر مع إظهار روح الود والتقبل لهم والرغبة في مساعدتهم.
- إعطاء فكرة لأفراد العينة عن البرنامج، وتعريفهم بالإجراءات المتبعة في الجلسات والمهام المطلوبة منهم، وعدد الجلسات. والطلب من الطلاب تحديد توقعاتهم من البرنامج.
- الطلب من الطلاب إحضار دفتر صغير معهم لكتابة النشاطات التي يتم إعطائهم إياها. والطلب منهم الاحتفاظ بالورق والدفتر في ملف. وفي كل جلسة أن يكتب على صفحة عنوان الجلسة والأنشطة التي يتم إعطائهم إياها تحت العنوان وتسجيل تاريخ كل جلسة . وفي نهاية كل جلسة كتابة ماذا استفاد من الجلسة.
- تحديد عدد الجلسات، سوف يتكون البرنامج من(30)جلسة، مدة كل جلسة (60) دقيقة.
- حث أفراد العينة (الطلاب) على أهمية التعاون لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وأهمية الانتظام في الجلسات والاستعداد للمشاركة، وتحديد مواعيد الجلسات القادمة.

أولا : مهارات الذكاء الشخصي

الجلسة الثانية

مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته(1)

ماذا أحب

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطالب على تميز ما يحب.
2. تدريب الطالب على تميز ما لا يحب.

الإجراءات:

– تقوم المعلمة بالترحيب بالطلاب وتفقدهم. ثم اخبارهم بعنوان الجلسة وكتابة عنوان الجلسة على السبورة " ماذا أحب " ثم تقول للطلاب اليوم سوف تخبروني ما هي الأشياء التي تحبونها.

– تقوم المعلمة بكتابة الأسئلة التالية على السبورة ثم الطلب من الطلاب الإجابة عن الأسئلة على دفاترهم:

1. كتابة أفضل وجبة طعام لديه.
2. كتابة أفضل الفواكه إليه.
3. كتابة أفضل المعلمين إليه.
4. كتابة أفضل الأصدقاء إليه.
5. كتابة أحب الألوان إليه.
6. كتابة أحب الحيوانات إليه.
7. كتابة أحب الأناشيد إليه.
8. كتابة أحب الرسوم المتحركة إليه.
9. أفضل شي تحب أن تعمله.

- ثم تقوم المعلمة بإختار 4 من الطلاب عشوائيا لكل إجابة وتكتب الإجابات على الأسئلة الموجودة على السبورة. ثم تطلب من الطلاب الانتباه على نتائج إجابات الأسئلة على السبورة، ثم تناقش الطلاب أن إجاباتهم مختلفة فكل شخص يحب شيء يختلف عن الأخر.

- ثم تقوم المعلمة بسؤال الطلاب لماذا يحب الحيوان المعين أو اللون المعين و ما هو السبب لذلك.

- تقوم المعلمة بكتابة الأسئلة التالية على السبورة ثم الطلب من الطلاب الإجابة عن الأسئلة على دفاترهم:

1. ما هو الحيوان الذي لا تحبه؟
2. ما هي وجبة الطعام التي لا تحبها؟
3. ما هو برنامج الرسوم المتحركة الذي لا تحبه؟
4. ما هو اللون الذي لا تحبه؟
5. ما هي الأناشيد التي لا تحبها؟
6. ما هي الأشياء التي لا تحب أن تقوم بها؟

- ثم تقوم المعلمة بإختيار 4 من الطلاب عشوائيا لكل إجابة وتكتب الإجابات عن الأسئلة الموجودة على السبورة. ثم تطلب من الطلاب الانتباه إلى نتائج إجابات الأسئلة على السبورة، ثم تناقش الطلاب أن إجاباتهم مختلفة فكل شخص يحب شيء يختلف عن الآخر.

– ثم تقوم المعلمة بسؤال ومناقشة الطلاب لماذا يكره الحيوان المعين أو اللون المعين و ما هو السبب لذلك، وتناقش المعلمة الطلاب أن كل شخص يكره شيء معين. ويحب شيء معين فكل شخص يختلف عن الشخص الثاني.

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الثالثة

مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته(2)

صف نفسك

أهداف الجلسة: تدريب الطلاب على وصف أنفسهم.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة بالطلاب وتشكرهم على تعاونهم وتخبرهم اليوم سوف نتعلم وصف أنفسنا. ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة " صف نفسك".

- تطلب المعلمة من الطلاب كتابة حروف أسمائهم على دفاترهم، ثم تطلب منهم أن يكتبوا لكل حرف من اسمائهم صفة أو جملة تعبر عن شيء مميز فيهم، صفاتهم، أفكارهم، آرائهم، مزاياهم، أشياء يمكنهم عملها.

- ثم تناقش المعلمة مع الطلاب هذه الصفات: ما سببها؟ كيف اكتسبها؟ مزاياها، ما أثرها عليه؟ كيف يمكنه تغيير إحداها؟ كيف يمكنه تنمية الصفات الإيجابية الأخرى؟

- ثم تناقش المعلمة مع الطلاب ما أثر هذه الصفات على دراستهم؟ علاقتهم بأصحابهم، علاقتهم بإخوتهم، أبويهم؟

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

- تطلب المعلمة من الطلاب إحضار صور لهم في مناسبات معينة من اجل الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة

مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته(3)

كتابي الخاص

أهداف الجلسة:

تدريب الطالب على كتابة مذاكرته الخاصة.

الإجراءات:

– ترحب المعلمة بالطلاب وتشكرهم على تعاونهم وتقول: تعلمنا في الجلسة الماضية كيف نوصف أنفسنا وتخبرهم اليوم سوف نتعلم كتابة قصة حياتنا وتكتب اسم الجلسة على السبورة "كتابي الخاص".

– ثم تطلب المعلمة من الطلاب إخراج الصور التي طلبتها منهم في الجلسة السابقة ومن ثم تطلب منهم كتابة تاريخها والتعليق عليها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية على دفاترهم:

1. ما هي مشاعرك في تلك اللحظة؟
2. ما هي المناسبة؟
3. ماذا كنت تفكر في هذه الأثناء؟
4. ما رأيك في المناسبة؟

ثم تختار المعلمة مجموعة من الطلاب لقراءة تعليقاتهم وتتناقش معم في تعليقاتهم.

– تطلب المعلمة كتابة حكايتهم مع لعبتهم المفضلة عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف تلعب بها؟ لماذا تحبها؟ من أهداك إياها؟ ما شعورك الخاص تجاه اللعبة؟ وتجاه من أهداك إياه؟ ومن ثم تختار الباحثة مجموعة من الطلاب لقراءة حكايتهم.

– تنهي المعلمةة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الخامسة

مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته(4)

تحدث مع نفسك

أهداف الجلسة:

تدريب الطالب على تنظيم تفكيره عن طريق الحديث مع نفسه عما يفعله.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة بالطلاب، ثم تشكرهم على اهتمامهم ثم تخبرهم بعنوان الجلسة ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة " تحدث مع نفسك". من منكم يحدث نفسه؟.

- **ثم** تقوم المعلمة بسؤال الطلاب هل تحدِّث نفسك؟ هل تسمع أصوات في عقلك؟ ثم تناقش الطلاب في إجاباتهم. متى تسمع هذه الأصوات أكثر؟ هل في أماكن معينة أو مواقف معينة،كالإقدام على مهمة يعتبرها صعبة، أو عندما تشعر بشعور فرحة غامرة؟

- ثم تسال الطلاب متى حدَّثت نفسك آخر مرة؟ كيف تحدث نفسك، هل تحرك شفتيك مثلا أم أنك تحدث نفسك بلا حركة مصاحبة؟

ثم تناقش المعلمة الطلاب في الأسئلة التالية:

هل تتحدث لنفسك أم لأشخاص آخرين؟

هل تتدرب أو تمثل موقفا سيحدث في المستقبل؟

هل تتحدث لنفسك أثناء حوارك أيضا مع أشخاص آخرين؟

هل تستفيد من الحديث مع نفسك في تهدئة مشاعرك مثلا، أو تشجع نفسك...؟

- تعطي المعلمة تدريب للطلاب تخيل نفسك تتحدث إلى زهرة أو حيوان أو نبات....؟ واكتب حديثك معه على ورقة.

- ثم تقوم المعلمة بقراءة مجموعة من إجابات الطلاب، عندما تشعر بغضب حاول أن تتحدث مع نفسك وتعمل على تهدئة نفسك.

الجلسة السادسة
مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته(5)
هكذا أصبحت

أهداف الجلسة:

أن يتعرف الطالب على أهم التغيرات التي تطرأ على جسمه.

الإجراءات:

– تقوم المعلمة بالترحيب في الطلاب، ثم تخبر الطلاب بعنوان الجلسة وكتابة العنوان على السبورة "هكذا أصبحت"، سوف تكتشفون اليوم التغيرات التي تطرأ على أجسامكم.

– تقوم المعلمة بتوزيع ورقة بيضاء لكل طالب.

– تطلب المعلمة من جميع الطلاب القيام بكتابة التغيرات التي طرأت عليهم من النواحي الجسمية خلال السنة الأخيرة على الورقة البيضاء.

– تعطي المعلمة بعض الأمثلة على طبيعة التغييرات ليساعد الطلاب في توضيح الفكرة بشكل أفضل. مثلا: التغيرات التي طرأت على الصوت، الطول،...

*يفضل عدم كتابة الأسماء على الأوراق.

– يضع الطلاب الأوراق في صندوق أو علبة فارغة.

– تختار الباحثة سبعة طلاب ليقوموا بسحب سبع أوراق.

– يتم قراءة الأوراق المسحوبة أمام بقية الصف.

– تكتب المعلمة على السبورة ضمن قائمة، وبناء على الأوراق التي يتم قراءتها أمام الصف، نوع التغيرات التي حدثت لدى الطلاب والتي تم كتابتها سابقاً.ومناقشتهم، متى يحدث هذا التغيير على أجسادكم؟ ولماذا؟

- تنهي المعلمة الجلسة في مناقشة الطلاب أنهم في مرحلة بناء سوف يصحب ذلك تغيــرات في أجسامهم كل فترة. وتخبر الطلاب أن يحاولوا كل فترة تسجيل التغيرات التي تطرأ على أجسامهم.

الجلسة السابعة

مهارة معرفة وفهم الطالب لذاته(6)

نهاية اليوم

أهداف الجلسة: تدريب الطلاب تسجيل الأحداث التي مرت معهم في نهاية اليوم.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة بالطلاب وتكتب عنوان الجلسة على السبورة (نهاية اليوم).تناقش المعلمة مع الطلاب من يكتب الأحداث التي مرت معه في نهاية اليوم ماذا يكتب ولماذا يكتب؟

- ثم تطلب المعلمة كتابة الأحداث التي حصلت معهم في الأمس عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية على دفترك.

- تبدأ المعلمة بسؤال الطلاب ما أكثر الأحداث المؤثرة في الأمس؟ ما سبب أهميتها بالنسبة له؟ تجعل طالب وطالبين يجيبوا على السؤال الشفوي ثم بعد ذلك يقوم الصف بالإجابة عن السؤال على الدفتر.

- ثم تجعل الطلاب يقرأوا إجاباتهم، وتتناقش معهم في إجاباتهم.

- ثم تطلب المعلمة من الطلاب تسجيل المشاعر التي مروا بها أثناء هذا اليوم؟ (اسمها- أسبابها...) على دفاترهم. ثم تجعل الطلاب يقرأوا إجاباتهم.

- ثم تناقش المعلمة مع الطلاب إذا كان من الممكن أن نضيف أو نحذف حدثا، فما هو؟

إذا كان من الممكن أن نعنون هذا اليوم، فما العنوان الذي يختاره؟ إذا كان هناك شخص ما كنت تتمنى لو أنه كان معك في هذا اليوم، فمن يكون؟

- ثم تناقش المعلمة الطلاب أن في نهاية كل يوم يسجل الأحداث التي مرت معه. ومشاعره في ذلك اليوم ويسجل عنوان اليوم.

- تعطي المعلمة الطلاب واجب بيتي. ملحق(أ) الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة

مهارة قبول الطالب وتقديرها(1)

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطالب على تميز نقاط القوة لديه.
2. تدريب الطالب على ادارك إنجازاته.
3. مساعد الطالب على قبول نقاط الضعف لديه والتغلب عليها.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة بالطلاب وتخبرهم بعنوان الجلسة وتكتب عنوان الجلسة على السبورة.
- تناقش المعلمة الواجب البيتي السابق مع الطلاب.
- سؤال المعلمة الطلاب ماذا تحبه في نفسك؟ صديقك ماذا يحب فيك؟ أختك/أخوك ماذا يحبون منك ؟أمك/والدك بماذا يمدحوك؟ معلمتك بماذا تمدحك؟ جدك/جدتك ماذا يحبون فيك؟ خالك/خالتك ماذا يحبون فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.
- ثم تجعل المعلمة كل طالب يرسم حدود يده على ورقة بيضاء و كتابة على رأس الورقة أنا أحب نفسي ثم كتابة أشياء يحبها في نفسه. ثم اعطاء الورقة لصديقة ليكتب على الورقة ماذا يحبه فيك. ثم إعطاء الورقة للمعلمة لكتابة شيء تحبه فيك.
- إعطاء المعلمة الطلاب واجب بيتي على نفس الورقة "أحب نفسي " إعطاء الورقة لوالديك لكتابة شي يحبانه فيك وإعطاء الورقة لأختك،لأخيك. ثم إعطاء الورقة لأي شخص تريد ثم علق الورقة بغرفتك.
- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة التاسعة

مهارة قبول الطالب لذاته وتقديرها(2)

أهداف الجلسة:

4. تدريب الطالب على تميز نقاط القوة لديه.
5. تدريب الطالب على ادارك إنجازاته.
6. مساعد الطالب على قبول نقاط الضعف لديه والتغلب عليها.

الإجراءات:

– ترحب المعلمة بالطلاب وتطلب منهم الواجب البيتي ثم تختار مجموعة من الطلاب ليقرؤوا ما كتب لهم على الورقة ثم تطلب من كل طالب الاحتفاظ بالورقة وتعليق الورقة بغرفته أو أي مكان يحب. ومن ثم تخبر الطلاب بعنوان الجلسة الجديد وتكتب عنوان الجلسة على السبورة.

– ثم تطلب المعلمة من كل طالب ذكر صفة جيدة أو سلوكا لطيفا قام به طالب آخر فهذا يشجع الطفل على تمييز نقاط القوة والسلوكات المحببة في الآخرين وفي نفسه، ويشجعه على تقديم الثناء وتقبله من الآخرين.

– ثم تختار المعلمة طالب ليكون موضع الثناء من الجميع في هذه الجلسة. وتجعل باقي الصف يذكر الصفات الجيدة فيه. فهذا يشجع الطلاب على تقديم الحب والثناء من الآخرين.

– ثم تناقش المعلمة الطلاب أن كل شخص له صفات يتميز بها عن الأخر. وأن كل شخص يوجد له صفات ايجابية يجب أن يعمل على تعزيزها.

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة العاشرة

مهارة فهم الطالب لمشاعره الداخلية والتعبير عنها

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطالب على فهم مشاعره الداخلية.
2. تدريب الطالب على التعبير عن مشاعره.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة بالطلاب وتخبرهم بعنوان الجلسة ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة.

- تقوم المعلمة بعرض صور مختلفة لأشخاص تظهر عليهم المشاعر المختلفة: السعادة، الغضب، الخوف، الحزن... إلخ،ومن ثم الطلب من الطلاب أن يميزوا الشعور الحالي لصاحب الصورة. ثم تقوم المعلمة بمناقشة الطلاب ما الذي يسبب هذا الشعور. هذا التدريب يساعد على تمييز المشاعر المختلفة وأسبابها.ملحق(ب)

- ثم تطلب المعلمة من الطلاب رسم تعابير وجوههم على ورقة على ورقة بيضاء.

- ثم تقوم المعلمة بسؤال الطلاب لماذا رسم وجهه بهذا الشكل. لماذا أنت حزين؟ لماذا أنت فرح؟

- تقوم المعلمة بإحضار بطاقات مكتوب عليها الكلمات التالية : أمي، أبي، أخي أختي،عائلتي، مدرستي، أصدقائي، جدي، جدتي، الشارع، الجيران .

يتم وضع هذه البطاقات في السلة و يطلب من الطالب سحب بطاقة و الحديث عنها. يمكنك من خلال ذلك معرفة أشياء داخل الطلاب ومعرفة ما يحصل معهم في المدرسة أو الشارع وماذا يحملون بداخلهم عن الأم و الأب و الإخوة وهكذا.

– تقدم المعلمة تغذية راجعة حول مهارة فهم الطلاب لمشاعره والتعبير عنها.ملحق(ج)

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الحادية عشر

مهارة ضبط الطالب لمشاعره والتحكم فيها

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطالب على فهم المشكلة.
2. تدريب الطالب على إيجاد عدة بدائل للتعامل مع المشكلة.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة بالترحيب بالطلاب وتعريف الطلاب بالمهارة التي سوف يتعلموها وكتابة عنوان الجلسة على السبورة.

- تعطي المعلمة الموقف التالي:" تخيل نفسك في طابور طويل في مقصف المدرسة لتشتري عصير، اثنا انتظارك، قام احدهم بأخذ دورك بدون استئذان أو أدب، ماذا تفعل". هل تغضب وتبدأ بالمشاجرة مع هذا الشخص؟ طبعا لا!!! حاول أن تتبع الخطوات التالية:

- تطلب المعلمة من الطلاب أن يسالوا أنفسهم ما هي احتمالية أن يبقى السبب الذي أغضبني موجوداً لمدة عشر سنوات أخرى؟ بكلمات أخرى، ما هي احتمالية أن أبقى غاضباً من هذا الموقف لمدة عشر سنوات أخرى؟ الاحتمالية تقريباً صفر.

- تطلب المعلمة من الطلاب اسأل نفسك: ما هي أسوأ نتيجة للسبب الذي أغضبني؟ في حالة المثال السابق ما هي أسوأ نتيجة؟ التأخر لمدة خمس أو عشرة دقائق مثلاً؟ هل حصل وأن قمت بنفس التصرف المذكور في المثال أعلاه؟ هيا! ماذا فعلت: هل غضبت من نفسك عندما أخذت دور غيرك؟ هل قام هذا الشخص بهذا التصرف عن عمد؟ هل أخذ دورك لأنك (س) أو(ص) من الناس؟ أم تصرفه هذا كان بعفوية واستهتار؟

– ثم تشرح المعلمة للطلاب عندما تغضب:

1. حاول أن تعُد للعشرة بهدوء وترو قبل أن تقوم بأي رد فعل.
2. ثم خذ نفساً عميقاً: شهيق وزفير، لعدة مرات فهذا من شأنه أن يخفف غضبك.
3. تذكر موقفاً مضحكاً أو مفرحاً تعرضت إليه في السابق، أو تذكر نكتة طريفة أضحكتك، فهذا من شأنه أن يخفف عنك.

– تقوم المعلمة بتوزيع ورقة العمل المرفقة والتي تساعد الطالب على أن يفرغ أحاسيس الغضب التي قد تكون دفينة في نفسه. تطلب المعلمة من الطلاب أن يفكروا في ثلاثة مواقف أغضبتهم جدا، ثم يقوموا بانتقاء الموقف الذي أغضبهم أكثر من بين الثلاثة مواقف ليكتبوا عنها.

1. بعد أن يفرغ الطلاب من ورقة العمل تدير المعلمة النقاش التالي:

أ- كيف تشعر الآن بعد أن انتهيت من ورقة العمل؟ أفضل، أسوأ، لا تغيير...

ب- هل تعتقد أن التروي في ردة الفعل على موقف معين، مفيد؟

ج– هل من الممكن لإنسان غاضب أن يتخذ قرارات صائبة وحكيمة في ساعة غضب؟

د– عودةً للموقف أعلاه (المثال) هل سيتغير سلوك الشخص الذي تعدى على حقك من خلال المشاجرة؟ هل مشاجرتك معه ستضمن عدم تكراره لسلوكه أم أنها ستزيد الأمور سوءا؟

هـ – عودةً للمثال أعلاه، من سيخسر في حال تشاجرت مع هذا الشخص، (أنت، هو، الطرفين، كل الأشخاص الذين ينتظرون في الدور) ؟

ما هو السلوك الأمثل الذي ستقوم به للرد على الموقف المذكور أعلاه؟

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغيــر فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الثانية عشر

حل المشكلات(1)

كيف احل مشكلتي

أهداف الجلسة: تدريب الطلاب على القدرة على حل المشكلات.

الإجراءات:

-ترحب المعلمة في الطلاب ومن ثم تخبرهم بعنوان الجلسة ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة.

- تعطي المعلمة الموقف التالي" كنت العب بساحة المدرسة أنا و صاحبي محمد ، جاء ابن صفنا شادي و سرق الكره منا و هرب خلف المدرسة " يطلب من الطالب تمثيل الموقف و يتم إعطائه دقيقتين من ثم يطلب من الطالب أن يمثل ماذا سوف يفعل في هذه الحالة بعد الانتهاء من القيام تسأل المعلمة الطلاب ماذا فهم من الموقف و ماذا سوف يفعل و ما الطرق التي سوف يستخدمها لحل المشكلة.

- تقوم المعلمة بمشاركة الطلاب في عرض من عروض العرائس تعرض مشكلة يتعرض لها الأطفال وطريقة التعامل مع هذه المشكلة.

- تقوم المعلمة بمشاركة الطلاب في عرض من عروض العرائس تعرض المشكلات التي يتعرض لها الأطفال وطرق التعامل مع هذه المشكلات. بحيث تجعل الطالب يقوم بدور معين ليقدم حلولا مختلفة للمواقف.

-تقديم المعلمة تغذية راجعة حول مهارة القدرة على حل المشكلات.ملحق(د)

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الثالثة عشر

حل المشكلات(2)

ماذا يضايقني

أهداف الجلسة: تدريب الطالب على المعرفة الجيدة لمتى وكيف يطلب أو يقدم المساعدة.

الإجراءات:

– تقوم المعلمة بتعريف اسم الجلسة وكتابة اسم الجلسة على السبورة " ماذا يضايقني".

– تقوم المعلمة بتوزيع ورقة بيضاء لكل طالب.

– تطلب المعلمة من كل طالب كتابة موقف أو قضية واحد تزعجه جدا على الورقة ولكن دون كتابة الاسم .

– تقوم المعلمة بجمع الأوراق وثم إعادة توزيعها ولكن بشكل عشوائي .

– تطلب االمعلمة من كل طالب كتابة الحل الذي يراه مناسبا للمشكلة الموجودة في الورقة الموجودة معه.

– تقوم المعلمة بجمع الأوراق مرة أخرى.وتطلب من بعض الطلاب قراءة بعض الأوراق التي تحتوي على المشاكل والحلول التي اقترحها الطلاب.

– تقوم المعلمة باختيار بعض المواقف للنقاش، من خلال طرح التساؤلات التالية:

توجه المعلمة الأسئلة التالية للطلاب:

- هل تمكنت من رؤية جوانب جديدة في الحلول المقترحة من الآخرين.
- متى نجد صعوبة في إيجاد حل لمشاكلنا.
- متى يسهل حل المشكلة، عندما ننسب أسباب المشكلة لأمور يمكن السيطرة عليها، أم عندما نضع أسباب المشكلة لدى الآخرين.

- تقوم المعلمة في موقف على شكل قصة ثم تطلب من الطلاب تكملة القصة بحل مناسب للقصة.

- تقوم المعلمة بتلخيص مجريات الجلسة مع التركيز على أهمية مشاركة الآخرين ومساعدتهم لنا في حل هذه المشاكل، وأيضاً من خلال التعرف على طرق ووسائل أخرى بديلة المحيطين بنا تساهم في مساعدتنا لحل مشاكلنا.

- ومن ثم تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الرابعة عشر

إدارة الوقت(1)

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطلاب على تقدير قيمة الوقت.
2. تدريب الطلاب على تنظيم الوقت.
3. تدريب الطلاب التمييز بين "ما يجب فعله"، و"ما يُرغب في فعله":

الإجراءات:

– تقوم المعلمة بتعريف اسم الجلسة وكتابة اسم الجلسة على السبورة " إدارة وقتي"

– تقوم المعلمة بإعطاء كل طالب ورقة فارغة و ألوان و يطلب منه رسم طفلة صغير سعيدة لان اليوم عيد ميلادها سيتم إعطاء 5 دقائق له لإنهاء ألرسمه، عند انتهاء الدقيقة الأولى يتم قرع الجرس مرة و عند انتهاء الدقيقة الرابعة سيتم قرع الجرس و عند انتهاء الوقت سيتم قرعة. خلال الوقت المعطى يجب الانتباه إلى كل طالب إذا انتبه عند قرع الجرس و من فكر قبل الرسم و انه استمر بالرسم عند انتهاء الوقت أم توقف.

– تطلب المعلمة من كل طالب أن يصنع جدولا به خانتان ويسميهما: الأولى (ما يجب فعله)، والثانية (ما أرغب في فعله) في الإعمال التي سوف ينجزها اليوم ومناقشة الطلاب ماذا نعني بالأشياء التي الواجب فعله والأشياء التي نرغب فعله. بحيث يقوم الطالب بكتابة جميع الأعمال التي عليه تنفيذها عند عودته من المدرسة، يجب أن يكتبها جميعها وأن لا ينسى شيئا منهـــا. ومن الأمثلة على المهام:عندما أعود إلى البيت يجب أن أدرس للامتحان، أتناول الغذاء، أذهب إلى السوق مع والدي لأشتري بعض الثياب، ألعب، أزور جدتي المريضة، أرتب خزانتي...

ومن ثم يصنف الطالب هذه الأعمال حسب أهميتها: من الأهم إلى الأقل أهميـــة. يـــستطيع الطالب أن يستعمل الأرقام من واحد إلى عشرة حيث يعطى رقم 1 للعمل الأهم صعوداً إلـــى رقم 10 حيث الأقل أهمية.

- ومن تناقش المعلمة الطلاب في إجاباتهم وكيف حدد أهمية الإعمال ؟

- تقوم المعلمة بإعطاء الطلاب واجب بيتي. ملحق(ه).

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الخامسة عشر

إدارة الوقت(2)

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطلاب على تحليل أي مهمة كبيرة لعدد من المهام الصغيرة.
2. الوعي بالوقت اللازم لكل مهمة أو نشاط بشكل حقيقي.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة بتعريف اسم الجلسة وكتابة اسم الجلسة على السبورة " إدارة وقتي"

- تطلب المعلمة من الطلاب الواجب ألبيتي وتناقش معهم في إجاباتهم وهلا هو قادر على تمييز ما يجب فعلة وما يرغب في فعله.

- تذكر المعلمة للطلاب عددا من المهام، وتطلب منه تحليلها لمهام قصيرة كنوع من التدريب (مثلا: تنظيف الحجرة يتضمن: وضع الكتب في المكتبة، كنس الحجرة، وضع قصاصات الورق في السلة...).

- ثم تعطي المعلمة الطلاب بعض المهام حتى ينجزوها.

- تطلب المعلمة من كل طالب أن يسجل الوقت الذي سوف ينفقه فعليا عند أدائه للمهام الجزئية.

- تكرر المعلمة ذلك عدة مرات لنفس المهمة ليعرف بدقة متوسط الوقت الحقيقي اللازم لكل مهمة.

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم

ثانيا: جلسات السلوك القيادي

الجلسة السادسة عشر

الإصغاء للآخرين

"اسمعني حتى أسمعك"

أهداف الجلسة:

تدريب الطلاب على الإصغاء للآخرين.

الإجراءات:

– ترحب المعلمة بالطلاب وتخبرهم عنوان الجلسة ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة.

– من خلال لعبة الهاتف المكسور، الهدف من اللعبة أن يتعلم الأطفال الإصغاء باهتمام لما يقوله الآخرون، حتى يتجنبوا الفهم الخاطئ، ما يسبب مشكلات ويصعّب حلّها.

تختار المعلمة سبعة أطفال للمشاركة بهذه اللعبة المشهورة، ثم تخرجهم من الصف، ثم تخبر الطلبة الذين بقوا في الصف رسالة قصيرة، مثلا "أستطيع الطيران في السماء مثل سوبرمان، وهذه ليست كذبة، ويوجد لي 14 يداً و16 عيناً". ثم تنادي المعلمة الطلاب السبعة من خارج الصف، وتجلسهم في دائرة. ثم تهمس المعلمة الرسالة المتفق عليها في أذن اللاعب الأول، وهو بدوره يهمس في أذن اللاعب الثاني، واللاعب الثاني يهمس في أذن الثالث، وهكذا... . ثم تطلب المعلمة من اللاعب الأخير أن يخبر الصف بالرسالة التي همسها اللاعب السادس في أذنه،

بعد ذلك تختار المعلمة أطفالاً آخرين للمشاركة في هذه اللعبة، وتطلب من بقية الطلبة تأليف رسائل قصيرة لتناقلها المشاركون في اللعبة.

– بعد ذلك تسال المعلمة الطلاب، ماذا نستفيد من هذه اللعبة؟ ما الذي يمكن أن يحدث إن لم تصغِ جيداً لما

يقوله لك الآخرون؟ إذا أخبرك أحد ما بأن شخصاً قال شيئاً، هل من المهم أن تعرف ما الذي قاله الشخص بنفسك، لماذا؟ كيف يمكن لك أن تعرف ما الذي قاله الشخص حقاً؟ هل يتذكر أحدكم أن شخصاً أخبره أن أحداً ما قال شيئاً وتبيّن بعد ذلك أن هذا الشيء غير صحيح؟ ماذا حدث في حينها؟ ويستمر النقاش حتى يدرك الطلبة أننا كثيراً ما نلتقط الرسالة الخاطئة، وأننا قد نسيء فهم الرسالة التي تصل إلينا، وأنه لا بد من الإصغاء باهتمام للآخرين حتى نفهم ما يريدون قوله.

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة السابعة عشر

تفهم مشاعر الآخرين(1)

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطلاب على التفكير بمشاعرهم وبمشاعر الآخرين(مشاعر الفرح).
2. تدريب الطلاب على فهم تأثير سلوكه الشخصي على مشاعر وسلوك الآخرين.

الإجراءات:

– ترحب المعلمة في الطلاب وتخبرهم عنوان الجلسة ومن ثم تكتب العنوان على السبورة.

– تبدأ المعلمة بطرح السؤال التالي "سنعرف اليوم لماذا يشعر الناس بالسعادة، وما هي الأشياء التي تجعلهم سعداء". ثم تحاول توضيح المعاني من خلال طلب كلمات معناها مرادف لكلمة سعيد، وثم تسجل المعلمة قائمة بالكلمات ذات العلاقة التي اقترحها الطلبة على اللوح، وثم تناقش دلالات هذه الكلمات.

– ثم تدير المعلمة جلسة من العصف الفكري، تطلب من الأطفال أن يذكروا أشياء تجعلهم سعداء، و الهدف أن يعددوا أشياء مختلفة، ثم تقوم المعلمة بتصنيف إجابات الأطفال إلى مجموعات مثلاً:

شراء شيء جديد: دراجة، قميص، لعبة... .

الذهاب إلى مكان ما: متنزه، حديقة الحيوان ... .

تناول الطعام: أكل بوظة، كعكة، ... .

وهكذا... .

– بعد ذلك تسال المعلمة عن أنشطة أو أشياء يختلف شعور الأطفال حولها، مثلاً: هل تحبون ركوب السكوتر؟

من يجعله ركوب السكوتر سعيداً؟ ليرفع يده. وكانت المعلمة إذا رفع الطلاب كلهم أيديهم تقول الباحثة: آه، هذا يجعلكم كلكم سعداء. وتنتقل إلى شيء آخر ينقسم الأطفال حوله ويختلفون مثلاً مشاهدة الصور المتحركة، والرسم، وألعاب الكمبيوتر، ولعب كرة القدم ... الخ، فمثلاً ثم تسال المعلمة الطلاب عن شعورهم عندما يكون هناك عطلة مفاجئة أو سبب يجعلهم يغيبون عن المدرسة، سوف ينقسم الطلاب إلى من يشعر بالسعادة ومن يشعر بالحزن، وهكذا تقوم المعلمة بطرح العديد من الأسئلة حتى توصل الطلبة إلى تحقيق الهدف، وهو أن يدرك الطلبة أن مشاعرهم قد تختلف حول الشيء نفسه.

– تقوم المعلمة بإحضار بطاقات مكتوب عليها الكلمات التالية : أم، وأب، وطفل عمره 4 سنوات، وطفلة عمرها سنتان، وجد، ومعلمة، وطفل عمرة 9 سنوات ثم تقوم المعلمة بسؤال الطلبة بشكل فردي لاقتراح سبب أو شيء يمكن أن يسعد شخصين أو ثلاثة من القائمة.

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الثامنة عشر

تفهم مشاعر الآخرين(2)

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطلاب على التفكير بمشاعرهم وبمشاعر الآخرين(مشاعر الغضب).
2. تدريب الطالب على فهم تأثير سلوكه الشخصي على مشاعر وسلوك الآخرين.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة بالطلاب ومن ثم تخبرهم بعنوان الجلسة وتكتب العنوان على السبورة.

- تقوم المعلمة بطرح السؤال التالي "لماذا يشعر الناس بالغضب، وما هي الأشياء التي تجعلهم غاضبين؟".

- ثم تطلب المعلمة منهم مرادفات لكلمة غاضب، وسألتهم عن الأشياء التي تشعرهم بالغضب؟

- ثم تقوم المعلمة بتصنيف المرادفات في مجموعات:

أن يؤذيني أحدهم: يدفعني، يضربني، يشتمني

أن يأخذ أحد مني شيئاً رغماً عني، يستعيره ولا يرجعه أو يسرقه منّي.

أن يذكرونني بسوء، كأن يتهمونني بالغش، أو يهزئون من ملابسي أو تصرفاتي.

- ثم تقوم المعلمة بسؤال الطلاب عن أنشطة أو أشياء يختلف شعور الأطفال حولها، مثلاً: هل تغضبون عندما يهملك أحد أصدقائك؟ من يجعله ذلك غاضباً ليرفع يده. إذا رفع الطلاب كلهم أيديهم تقول المعلمة (آه، هذا يجعلكم كلكم غاضبين)، وتنتقل إلى شيء آخر ينقسم الأطفال حوله ويختلفون، مثلاً أن لا يرد عليه أحد الأصدقاء التحية، أن يتهامس اثنان دون أن يشاركوه، أن لا يدعوه أحد ما إلى حفلة عيد ميلاده ... الخ. وتستمرالمعلمة بطرح العديد من الأسئلة حتى يدرك الطلبة أن مشاعرهم تختلف حول الشيء نفسه. وأخيراً

الطلب من كل الطلاب تسجيل بعض الأسباب التي تجعله غاضباً.

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة التاسعة عشر

تفهم مشاعر الآخرين(3)

أهداف الجلسة:

1.تدريب الطلاب على التفكير بمشاعرهم وبمشاعر الآخرين(مشاعر الخوف، الغيرة، الحزن).

2.تدريب الطالب على فهم تأثير سلوكه الشخصي على مشاعر وسلوك الآخرين.

الإجراءات:

– ترحب المعلمة بالطلاب وتشكرهم على تعاونهم ومن ثم تخبرهم بعنوان الجلسة ومـــن ثـــم تكتب العنوان على السبورة.

– تبدأ المعلمة بتلخيص ما تعلمه الطلاب سابقاً عن معنى كلمة حزين وكلمة فرح، وتطلب من الطلاب قراءة بعض الأشياء التي تفرحهم أو تغضبهم من دفاترهم.

– ثم تقدم المعلمة الهدف من الدرس، "سنتعلم اليوم عن مشاعر أخرى هي حزين، وخـــائف، وغيور". سألت المعلمة الطلاب من يبين لي معنى حزين؟ من يبين لي معنى خائف؟ من يبين لي معنى غيور؟ ثم تدير الباحثة النقاش، ووضحت وأعادت ما قاله الطلاب.

– ثم تقدم الباحثة لعبة التخمين:

تقول المعلمة سوف نلعب لعبة هيا نخمّن:

1. لينا طالبة في الصف الرابع، وهي حزينة اليوم؟ ما هي الأسباب التي قد تكون أحزنتها؟

2. سامر عمره 5 سنوات، وهو يشعر بالخوف، ما الذي يشعره بالخوف؟

3. سائد عمره 10 سنوات، وهو يشعر بالغيرة من صديقه أحمد، لماذا يا ترى؟

– تستغل المعلمة إجابات الطلبة وتعيد صياغتها لكي توضح كيف أن المشاعر تتداخل، فقد يذكر أحد الطلبة أن لينا قد تكون حزينة بسبب وفاة أحد أقاربها، و أخرى قد تذكر أن سامر ربما يخاف أن يموت عمه، ثم تعيد المعلمة صياغتها "إذن لأن سامر **يحب** عمه فهو **يخاف** أن يفقده لأن هذا **سيحزنه** جداً، وهكذا فكل المشاعر تتداخل وترتبط معاً."

– ثم تقدم المعلمة تغذية راجعة حول ما تعلموها في الجلسة .ملحق(و).

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة العشرين

التشاور مع الآخرين والعمل ضمن المجموعات

أهداف الجلسة:

1. تدريب الطلاب على التشاور مع الآخرين.
2. تدريب الطلاب العمل ضمن المجموعات.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة بالترحيب في الطلاب ومن ثم تخبرهم بعنوان الجلسة ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة. ثم سؤال الطلاب ماذا نعني بتشاور مع الآخرين. وتناقش الطلاب في إجاباتهم.

- ثم تقوم المعلمة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، وكل مجموعة يتشاور فيما بينهما لاختيار قائد للمجموعة. بعد أن يختار المجموعات قائد لها. تقوم المعلمة بتوجيه الأسئلة التالية للطلاب وتتم مناقشتهم.

1. ما هي الصعوبات التي واجهتكم عند اختيار قائد ؟
2. ما هي المواصفات التي في الطالب الذي اخترتموه ليكون قائد للمجموعة؟
3. هل كل المجموعة موافقة على الاختيار ؟ إذا كان شخص معارض لماذا يعارض، ما هي الأسباب التي تجعله يعارض.
4. هل ضروري التشاور مع الآخرين في أتحاذ قرار. متى نشاور الآخرين في الرأي.

- ثم تطلب المعلمة من الطلاب الجلوس معًا في دائرة ثم تقوم بإعطاء كل طالب قطعة من الورق وقلمًا ملونًا .تطلب من الطلاب كتابة أسماءهم على الأوراق، ثم تقوم المعلمة بطلب من الطلاب أن يبدأ كل منهم في رسم أي شيء في خياله.

- بعد دقيقة واحدة، تطلب الباحثة من كل طالب أن يمرر الورقة لليمين, ثم تطلب منهم أن يرسموا مرة أخرى، إكمالاً على ما في الورقة التي وصلتهم من رسم، وهكذا... استمر في تمرير الورق كل دقيقة إلى أن تعود لصاحبها الأول.

- وعند وصول كل ورقة إلى صاحبها تطلب الباحثة من الجميع أن يستمر في الرسم هذه المرة لمدة (5 – 10) دقائق

- تناقش المعلمة الطلاب كيف يمكن لكل منهم أن يبني على أفكار الآخرين، وكيف يمكنه أن يفهم أعمال الآخرين ويضيف إليها.

- ثم تطلب المعلمة من الطلاب الاحتفاظ في الورقة التي رسم عليه في ملفه.

- تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الواحد والعشرين

الجلسة

القدرة على اتخاذ القرارات(1)

أهداف الجلسة:

تحديد خيار ما والتعبير عنه بشكل علني.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة بكتابة على بطاقات كبيرة أ –ب– ج– د، وتضعها في زوايا الغرفة الأربع.

1. اطلب من الطلاب أن يستمعوا لعبارة تتضمن مجموعة من الخيارات في وضع معين.

2. بعد سماع العبارة والخيارات، على الطلاب أن يتجهوا إلى زاوية الغرفة التي تحمل رمز الخيار الذي اختاروه.

مثال 1: ماذا تفضل أن تعمل في عطلة نهاية الأسبوع؟

يقف الطالب في الزاوية (أ) إذا كانت إجابته "القيام برحلة "

يقف الطالب في الزاوية (ب) إذا كانت إجابته "لعب الرياضة".

يقف الطالب في الزاوية (ج) إذا كانت إجابته "النوم".

يقف الطالب في الزاوية (د) إذا كانت إجابته "الذهاب للتسوق"

مثال 2: أي الفصول تفضلها أكثر؟

(أ) الربيع، (ب) الصيف، (ج) الخريف، (د) الشتاء

مثال 3: إذا كنت مدير مدرسة فإنك:

(أ) ستلغي الوظائف.(ب) تسمح للجميع أن يلبسوا ما يريدون في المدرسة. (ج) تقيم حفلات ممتعة في المدرسة

(د) تجعل الساحة مميزة ومدهشة.

مثال 4: ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث لك؟

(أ) أكون فقيراً.(ب) أكون مريضاً جداً. (ج) أكون عاجز عن القيام بما أريد. (د) لا يكون لي أصدقاء

مثال 5: أي الخيارات التالية تفضل أكثر:

(أ) صديق واحد مخلص. (ب) كثير من الأصدقاء. (ج) صديقين أو ثلاثة مخلصين.(د) صديق حميم جداً

– تنهي المعلمة الجلسة بسؤال الطلاب ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وما الذي سوف يتغير فيك؟ ومناقشة الطلاب في إجاباتهم.

الجلسة الثانية والعشرون

الجلسة

القدرة على اتخاذ القرارات(2)

أهداف الجلسة:

تدريب الطلاب على القدرة على اتخاذ القرارات.

الإجراءات:

– تكتب المعلمة العبارة التالية على السبورة " من هو صديقي " كيف تختار صديقك ثم تقوم المعلمة بطرح مجموعة من الأسئلة حتى يعرف الطلاب اتخاذ قرار في اختيار أصدقاهم.

– تقوم المعلمة بطرح السؤال على الطلاب وتطلب من كل طالب كتابة الإجابة على ورقة. ما هي الخصال المناسبة للصديق؟ إذا رغبت بصديق جديد ما الصفات التي ترغب أن يمتلكها؟ ثم تقرءا إجابات مجموعة من الطلاب.

– ثم تطرح المعلمة السؤال التالي كيف يمكنك أن تعرف أن شخصاً ما هو صديقك؟ هل يتوجب على الصديق أن يقوم بفعل ما أو يقول شيء ما حتى يصبح صديقك؟

تختار مجموعة من الطلاب للإجابة على السؤال.

– ثم تقوم المعلمة بطرح الأسئلة الأربعة التالية على الطلاب وتطلب من كل طالب الإجابة على دفاترهم.

هل قمت باختيار صديقك المفصل، أم تم اختيارك؟

ما الذي جعلك تختاره/تختارها كصديقك؟

لماذا تعتقد أنه تم اختيارك؟

كيف سيكون شعورك إذا لم يتم اختيارك كصديق لأي شخص؟

ثم تحاول المعلمة اخذ اكبر قدر من إجابات الطلاب ومناقشتهم في إجاباتهم

– ثم تنهي المعلمة الجلسة بأهمية اتخاذ القرار الصحيح عندما تختار أصدقائنا.

الجلسة الثالثة والعشرون

القدرة على اتخاذ القرارات(3)

أهداف الجلسة:

تدريب الطلاب على القدرة على اتخاذ القرارات.

الإجراءات:

– تقوم المعلمة بترحيب بالطلاب وإخبارهم بعنوان الجلسة، ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة.

– تقوم المعلمة بكتابة السؤال التالي على السبورة "ماذا أريد أن أصبح عندما أكبر؟". ثم تشرح لهم حاول أن ترى نفسك بعد10 سنوات من ألان. كل شخص لديه مهمة في الحياة. ما هي مهمتك؟ هل تعرف منذ ألان ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر؟ ثم تقوم بطرح مجموعة من الأسئلة حتى يستطيع أن يرسم خطة في الاختيار.

– ما هي المادة المفضلة لديك في المدرسة (عدا وقت الفراغ)؟ هل تجيد الحساب، العلوم، اللغات، والرياضة؟ جعل الطلاب يكتب مادة أو ثلاث من المواد يفضلها على ورقة.ثم تختار الباحثة مجموعة من الطلاب ليقرءا إجاباتهم.

– ثم تكتب المعلمة مجموعة من الصفات على السبورة ثم تطلب من كل طالب اختيار من الصفات التي تناسب شخصيته. تحب الترتيب، تحب الرسم، تحب حل الإلغاز، تحب قراءة القصص، تحب الألعاب البوليسية، تحب التمثيل، تحب مساعدة الناس،......

– ثم يطلب من الطلاب مقارنة الصفات التي اختارها مع مجموعة المواد التي يحبها هل المواد التي يفضلها تناسب الأشياء التي يحبها.

– ثم تطلب المعلمة من الطلاب من هو الشخص الذين يحب أن يقلده؟ ما هي الصفات التي يحبها في الشخص الذي يحب أن يقلده؟ ولماذا يحب أن يقلده؟

– تنهي المعلمة الجلسة أهمية أن نكون قادرين على اتخاذ القرارات التي تهمنا ونسعى إلى تحقيقها.

الجلسة الرابعة والعشرين

القدرة على تحمل المسؤولية(1)

هذه مسؤوليتي اتجاه صفي

أهداف الجلسة:

أن يتعرف الطالب على مسؤولياته اتجاه صفه.

تنمية روح المسؤولية لدى الطلاب تجاه صفهم وبالتالي تجاه المجتمع الذين يعيشون فيه.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة بترحيب بالطلاب وإخبارهم بعنوان الجلسة، ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة.

- يبدأ الجلسة بأن تسأل المعلمة السؤال التالي على الطلاب:ما هي مسؤوليتكم تجاه صفكم؟ تجاه: موجودات(ممتلكات) الصف، نظافة الصف، زملائكم ، معلمات الصف.

- تكتب المعلمة ما يقوله الطلاب على اللوح مع التركيز على: لماذا تعتبرون هذا من مسؤولياتكم تجاه الصف؟؟؟.

- تلخص المعلمة المسؤوليات التي تم عرضها من قبل الطلاب ويقوم بالتأكيد على أهميتها.

- تطلب المعلمة من الطلاب الجلوس بشكل دائري ويقم بطرح السؤال التالي: ما هي مسؤولياتكم تجاه احد زملائكم ممن لا يتحمل هذه المسؤوليات ؟؟؟

على سبيل مثال :

1. طالب غاضب قام بكسر زجاج نافذة الصف.
2. طالب يقوم بإلقاء الأوراق والأوساخ وسواها على ارض الصف بشكل مستمر.
3. طالب يشتم ويستهزئ وأحيانا يضرب زملائه.

– تطلب المعلمة من الطلاب التفكير ببدائل واقتراحات مختلفة لكيفية التعامل مـــع المواقــف المذكورة أعلاه.

– تقوم المعلمة بالتلخيص التالي للجلسة مع التركيز على ما يلي:

أن نتعرف على مسؤولياتنا تجاه صفنا أو مجتمعنا شيء رائع ومهم جداً، وما لا يقل أهمية عن هذه المعرفة، هو معرفة مسؤولياتنا وكيف نمارسها مع الأشخاص الذين لا يشعرون بأي حس بالمسؤولية تجاه صفهم ، شارعهم، مدينتهم ، مجتمعهم.

الجلسة الخامسة والعشرين

القدرة على تحمل المسؤولية(2)

هذه مسؤوليتي اتجاه عائلتي

أهداف الجلسة:

أن يتعرف الطالب على مسؤولياته اتجاه عائلته.

تنمية روح المسؤولية لدى الطلاب تجاه عائلته وبالتالي تجاه المجتمع الذين يعيشون فيه.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة في الطلاب وتخبرهم بعنوان الجلسة ومن ثم تكتب عنوان الجلسة على السبورة.

- ثم تبدأ الجلسة بأن تسأل المعلمة السؤال التالي على الطلاب:ما هي مسؤوليتكم تجاه آباءكم؟ وإخوتكم واتجاه جدتك/ جدك واتجاه عمك/عمتك....؟

- تكتب المعلمة ما يقوله الطلاب على اللوح مع التركيز على: لماذا تعتبرون هذا من مسؤولياتكم تجاه عائلتكم؟؟؟.

- تلخص المعلمة المسؤوليات التي تم عرضها من قبل الطلاب ويقوم بالتأكيد على أهميتها.

- تقسم المعلمة الطلاب على شكل مجموعات وتقوم بطرح السؤال التالي: ما هي مسؤولياتكم تجاه احد إخوتك ممن لا يتحمل هذه المسؤوليات ؟؟؟

على سبيل مثال :

1. أخاك غاضب قام بكسر زجاج نافذة غرفته.

2. أخاك الصغير لا يقوم بترتيب سريره.

– تطلب المعلمة من الطلاب التفكير ببدائل واقتراحات مختلفة لكيفية التعامل مـــع المواقــف المذكورة أعلاه.

– تقوم المعلمة بالتلخيص التالي للجلسة مع التركيز على ما يلي:

أن نتعرف على مسؤولياتنا تجاه عائلتنا شيء رائع ومهم جداً، وما لا يقل أهمية عن هذه المعرفة، هو معرفة مسؤولياتنا وكيف نمارسها مع الأشخاص الذين لا يشعرون بأي حس بالمسؤولية تجاه عائلتهم.

الجلسة السادسة والعشرين

ما هي صفات القائد الناجح

أهداف الجلسة: تدريب الطلاب التعرف على صفات القائد الناجح.

الإجراءات:

– تقوم المعلمة بترحيب في الطلاب وإخبارهم بعنوان الجلسة وكتابة العنوان على السبورة "ما هي صفات القائد الناجح".

– تقوم المعلمة بسؤال الطلاب ومناقشتهم في الأسئلة التالية من يحب أن يكون قائد ناجح اوعظيما؟ ولماذا تحب أن تكون قائد؟ و إذا كنت تريد أن تكون قائد فأين تحب أن تكون قائد. مثلا قائد مجلس الطلاب. أو قائد النشاط البيئي. أو عندما تكبر ماذا تريد أن تكون قائد ماذا مثلا قائد الجيش. أو قائد أو مدير شركة.....

– ثم تقوم بتوزيع ورقة عمل للإجابة عليها. ورقة العمل هي الأداة لترجمة طموحات الطلاب وتحفيزهم على المضي قدما نحو المعرفة ليصبحوا قادة المستقبل. ملحق(ز)

– ثم تسأل ما هي الصفات التي يجب توفرها حتى تكون قائد. وتناقشهم في إجاباتهم

ثم تسال المعلمة الطلاب هذه الأسئلة التالية.

هل القائد يجب أن يكون متسلط؟

هل القائد يجب أن لا يحترم الآخرين؟

– ثم تطلب المعلمة من الطلاب ذكر قائد من التاريخ ثم تقوم الباحثة تقسيم القائد إلى المجموعات التالية

قائد قوي، قائد صادق، قائد شجاع، قائد حكيم، قائد متسلط، قائد ظالم.

– ثم تقدم المعلمة تغذية راجعة حول صفات القائد الناجح.

الجلسة السابعة والعشرون

الإصرار والمثابرة

أهداف الجلسة: أن يدرك الطالب بأن الإصرار والمثابرة سر من أسرار النجاح ليكون قائد.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة بترحيب في الطلاب. وتخبرهم بعنوان الجلسة ثم تكتب العنوان على السبورة "الإصرار والمثابرة". ثم تسال المعلمة الطلاب ماذا نقصد بالإصرار والمثابرة. وتناقش الطلاب في إجاباتهم.

- ثم تقوم بقراءة (قصة القنديل الصغير). ملحق(ح)

- تفتح المعلمة باب النقاش مع الطلاب معتمداً على التساؤلات التالية:

1. ما الوصية التي تركه الملك لابنته الأميرة الصغيرة؟
2. هل فهمت الأميرة الصغيرة ما كان والدها يقصد في الوصية في البداية؟
3. ماذا كانت تعتقد الأميرة الصغيرة في البداية عن قصد والدها؟
4. ماذا فعلت الأميرة الصغيرة حتى تحقق الوصية؟
5. هلا وجدت الأميرة الصغيرة الحل من أول مره؟
6. ماذا تستفيد من القصة؟
7. لو كنت أنت مكان الأميرة الصغيرة ماذا تفعل؟

- في نهاية الجلسة تناقش المعلمة الطلاب حتى نحقق أحلامنا يجب أن نثابر ونصر على تحقيق أهدافنا .

الجلسة الثامنة والعشرون

مهارة التعبير عن رأيه

هذا رأي

أهداف الجلسة:

1. أن يفكر الطالب برأيه حول موضع ما، ويدرك أنه يوجد تعدد في الآراء.
2. أن يتأمل الطالب في رأيه ويغيره إذا رغب بذلك.

الإجراءات:

- ترحب المعلمة في الطلاب، وتخبرهم بعنوان الجلسة وتكتب عنوان الجلسة على السبورة. ثم تسال الطلاب ماذا نعني هذا رأي.

- ثم تقوم المعلمة برسم خط على الأرض ثم تكتب على طرف الخط موافق وعلى الطرف الثاني من الخط غير موافق. ثم توضح للطلاب كيف يحدد موقفه تقوم بقراءة العبارات للطلاب وتطلب منهم رأيهم حول العبارة فيقف الطلاب في الجهة التي تحدد موقفهم، تختار في البداية المعلمة عبارات سهلة ثم تنتقل للعبارات الأكثر تعقيداً عندما يصبح الطلاب أكثر ثقة.

- تقوم المعلمة بقراءة العبارات وتوضيحه للطلاب. .ثم تطلب من الطلاب الوقوف على الخط المرسوم على الأرض في المكان الذي يشعرون أنه يعبر عن رأيهم. موافق أو غير موافق.

العبارات التي تطلب من الطلاب رأيهم حولها:

الأصدقاء دائماً يساعدون بعضهم البعض.

من الضروري أن تبقى في الأمكنة التي تعرف أنها آمنة.

يجب أن تعتني بأخيك الصغير.

يجب جعل بعض المخدرات قانونية الاستعمال.

الصغار يعرفون ما يكفي عن العلاقات بين الناس.

لا توجد فرص كافية للأطفال للتعبير عن آرائهم في المدرسة.

– ثم تقوم الباحثة بتغير كلمة موافق وغير موافق و حسب العبارة

يمكن أن يكتب على طرفي الخط أ و ب للتعبير عن أشياء أخرى مثل:

أ) ما مقدار ما تشاهده من التلفاز؟

كل الوقت

أبداً

ب) هل أنت مولع بمشاهدة التلفاز؟

أشاهد أي شيء

أشاهد الأشياء التي أحبها فقط

ج) إلى أي درجة أنت كريم؟

لا أعطي شيئاً دون مقابل

أعطي ولا أتوقع شيئاً بالمقابل

د) ما مقدار الحرية التي تريدها:

لا أحد يقول لي ماذا عليّ أن أفعل

دائماً يقال لي ماذا عليَّ أن أفعل

هـ) إلى أي حد تقدم لتبقى محبوباً في مجموعتك؟

لا أقوم بشيء

أقوم بأي شيء حتى لو لم يكن آمناً.

– تنهي المعلمة الجلسة بالتأكيد للطلاب أهمية أن يكون لنا رأي مختلف عن الآخرين.

الجلسة التاسعة والعشرون

هدفي في الحياة

أهداف الجلسة:

1. التأكيد على أهمية وجود هدف لكل طالب في حياته.
2. تعريف الطلاب بمواصفات الأهداف الجيدة.

الإجراءات:

– ترحب المعلمة في الطلاب وتخبرهم بعنوان الجلسة وتكتب اسم الجلسة على السبورة "هدفي في الحياة".

– ثم تسال المعلمة الطلاب من له هدف يسعى إلى تحقيقه؟ هل اتبعت خطوات لتحقيقه هدفك؟ ما هي الخطوات التي اتبعتها؟

– تطلب المعلمة من الطلاب (حدد هدفك في الحياة، حدد أهداف المشروع، ما هو الهدف من وراء الدراسة، الأهداف قصيرة المدى وبعيدة المدى) وذلك في الكتابة على دفاترهم .وتوضيح للطلاب معنى الأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى.

– ثم تسال الطلاب لكن ما هو الهدف؟ ما هي مواصفات الهدف الجيد؟ هذا ما سنتعلمه من خلال هذا التمرين. سنتعرف أيضاً إلى أهمية وجود هدف للإنسان، تخيل مثلاً سفينة مبحرة في وسط المحيط بدون أن تعرف وجهتها! .

– تقوم المعلمة بالطلب من الطلاب بأن يكتب كل منهم تعريفه الخاص للهدف.و تعطي دقيقتين لذلك.

– تكتب المعلمة التعريفات المختلفة للأهداف على اللوح مع إظهار نقاط التشابه بين التعريفات المختلفة.

– تعرف المعلمة الهدف كالتالي:

الهدف: هو النقطة التي يطمح الإنسان للوصول إليها والمخرجات أو النتائج المرجوة والمتوقعة من أفعاله.

– تشرح المعلمة بأن هناك مواصفات خاصة للهدف الجيد وهي:

- أن يكون الهدف سهل القياس.
- أن يكون محدد وسهل التعريف.
- أن يكون تحقيقه مرتبط بزمن محدد.
- أن يكون واضح.
- أن يكون منطقي وقابل للتنفيذ ويمكن الحصول عليه.

– تعطي المعلمة التمارين التالية للطلاب لكي يتعرفوا أكثر على الأهداف الجيدة:

- هدفي هو أن أوفر مبلغ ألف دينار. ما الخطأ في هذا المثال؟ (متى: أن يكون مرتبط بزمن).
- هدفي هو أن أكون سعيد. ما الخطأ في هذا المثال؟
- هدفي هو أن أقضي على الفقر. ما الخطأ في هذا المثال؟
- هدفي هو أن أوفر مبلغ ألف دينار خلال السنتين القادمتين لكي أشتري سيارة. ما الخطأ في هذا المثال؟
- هدفي أن أصبح أشهر لاعب تنس في العالم لذا سأتمرن مرة كل شهر على هذه اللعبة. ما الخطأ في هذا المثال؟

- تعود المعلمة إلى المثال المذكور في المقدمة: سفينة تبحر في المحيط بـــدون وجهـــة محددة ولا هدف محدد:

- هل حجم المحيط كبير أم صغير؟
- ما احتمالية أن تضيع السفينة في المحيط؟
- هل يعتبر الإبحار بدون هدف هدر للوقت؟ كيف؟
- هل يعتبر الإبحار بدون هدف هدر للمال؟ كيف؟
- هل يعتبر الإبحار بدون هدف مرهق ومتعب للإنسان؟ كيف؟
- أيهم أفضل وضع هدف قبل البدء بالعمل أم البدء بالعمل ثـــم وضـــع الأهـــداف؟ ولماذا.

- تطلب المعلمة من كل طالب أن يكتب على دفاترهم "ما هو هدفي في الحياة" وفقا للمعـــايير السابقة الذكر.

- ثم تجعل كل طالب يذكر هدفه في الحياة ومناقشة في هدفه وهل يحقق المعايير السابقة.

- تنهي المعلمة الجلسة بتأكيد على أهمية وجود هدف في حياتنا نسعى إلى تحقيقه.

الجلسة الثلاثين

النهائية

أهداف الجلسة:

1. تقديم تلخيص للمهارات السابقة.
2. التعرف على انطباع الطلاب واثر البرنامج على الطلاب.

الإجراءات:

- تقوم المعلمة في الطلب من الطلاب إخراج دفاترهم و تذكر كل تمرين قاموا فيه.
- تقوم المعلمة بتذكير الطلاب في تلخيص سريعا للجلسات وتذكير الطلاب في المهارات التي تم تعليمهم أيها والتأكيد على الطلاب المتابعة بعد البرنامج والاحتفاظ في الدفتر ولأوراق لرجوع إليها وقت الحاجة.
- ثم تسال المعلمة الطلاب ما أكثر نشاط عجبك، ولماذا عجبك. هل شعرت تغير حصل في تصرفك بعد البرنامج، لماذا باعتقادك حصل تغير تصرفك.
- ثم تنهي المعلمة الجلسة بشكر الطلاب على تعاونهم والتأكيد عليهم في متابعة ما تم تعلموه.

ملاحق البرنامج:

ملحق(أ)

في نهاية يوم غد جاوب الأسئلة التالية:

ما أكثر الأحداث المؤثرة في هذا اليوم؟ ما سبب أهميتها بالنسبة له؟

ما المشاعر التي مر بها أثناء هذا اليوم؟ (اسمها- أسبابها)

إذا كان من الممكن أن نضيف أو نحذف حدثا، فما هو؟

إذا كان من الممكن أن نعنون هذا اليوم، فما العنوان الذي يختاره؟

إذا كان هناك شخص ما كنت تتمنى لو أنه كان معك فـــي هــذا اليــوم، فمــن يكــون؟

اعتبر أن اليوم مقسم لعدة مشاهد يمكنك التحكم في إعادة ترتيبها: أي الأحداث كنت تحب أن تكون قبل غيرها؟

ملحق (ب)





ملحق(ج)

يطلب من الطالب الاسترخاء و إغماض عينيه و تخيل الموقف التالي : في الفصل الأول من السنة الدراسية كان معدلك هو 60 ، و في الفصل الثاني أصبحت تنتبه لدروسك و في الامتحانات ارتفع المعدل إلى 70 عدت إلى البيت فرحا و أخبرت اهلك أن معدلك تحسن ب 10 علامات ، أمك قالت لك 70 منخفض كان يجب أن تحصل على معدل 90 على الأقل .هنا يسال الطالب ما هو شعورك في هذه اللحظة و اطلبي منه إغماض عينيه و سؤاله بماذا يشعر.

ملحق(د)

كنت العب بساحة المدرسة أنا و صاحبي محمد ، ثم جاء ابن صفنا شادي و سرق الكره منا و هرب خلف المدرسة يطلب من الطفل تمثيل الموقف و يتم إعطائه دقيقتين و من ثم يطلب من الطالب أن يمثل ماذا سوف يفعل في هذه الحالة بعد الانتهاء من القيام بها يجب أن يسال الطالب ماذا فهم من الوقف و ماذا سوف يفعل و ما الطرق التي سوف يستخدمها لحل المشكلة.

ملحق(ه)

اصنع جدولا و خانتان ويسميهما: الأولى (ما يجب فعله)، والثانية (ما أرغب في فعله) في الإعمال التي سوف ينجزها في الغد.

ملحق(و)

اكتب في دفترك:

1- شيء يحزنني.
2- شيء يخيفني.
3- شيء يجعلني أشعر بالغيرة.

ملحق(ز)

أنا اسمي :	———————————————————— ————	
عمري :	———————————————————— ————	
أنا في الصف :	———————————————————— ————	
في مدرسة:	———————————————————— ————	

- **في المستقبل أنا أريد أن أصبح:** قائدا في ....

سبب هذا الاختيار:هو أنني أمتلك الصفات التالية والتي تؤهلني للدور الذي اخترته والصفات هي:

1. ____
2. ____
3. ____
4. ____
5. ____

ملحق(ح)

القنديل الصغير

صَحَتِ المدينةُ ذات صباحٍ على خبر أليم مُحزن: لقد مات الملكُ الطيِّب العجوز الذي حكم طوال عُمره بالعدل وأحبَّه كافةُ الناس... وقد حزن الجميع أكثر لأن الملك لم يكن قد ترك سوى ابنةٍ صغيرةٍ ليس بوسعها أن تحكُمَ...

ولكنَّ الملك كان قد ترك أيضاً وصيةً لابنته الصغيرة قال فيها شيئاً قليلاً جداً... قالَ: كي تُصبحي ملكةً يجب أن تحملي الشمس إلى القصر. وقال الملكُ في وصيته القصيرة أيضاً "وإذا لم تستطيعي حَمْل الشمس إلى القصر فإنك ستقضين حياتَكِ في صُندوق خشبي مُغلق عقاباً لك" وبعد أن قرأتِ الأميرة الصغيرة الوصية استدعَتْ حكيمَ القصر وأخبرتهُ أن أباها قد كلّفها بمُهَمَّة عسيرة وأنَّها لا تريدُ أن تكون ملكة أبداً..إلا أنّ الحكيم العجوز قال لها: إن قوانين المملكة المكتوبة منذُ زمن بعيد تُحرِّمُ على الأمير أو الأميرة أن يرفضا الحُكْم وقال الحكيمُ العجوزُ: "إن ابنةَ الملك لا تستطيع إلا أن تكون أميرة.. وقد عاشتْ مملكتُنا بسعادة دائمة لأن كلِّ واحدٍ فيها يعرفُ واجبهُ ولا يهربُ منه، وقد كان والدُك الملكُ حكيماً حين قالَ لكِ إن عَليك إحضار الشمس إلى القصر أو العيشَ في صُندوق" وفي صباح اليوم التالي قررت الأميرة أن تتسلَّق الجبل العالي الذي تمرُّ من جانبه الشمسُ في كلِّ يومٍ، وقد سألت الأميرة الحكيمَ عن رأيه في خُطَّتها فقال لها الحكيمُ: "أيتها الأميرةُ الصغيرة يجب أن تُحضري الشمس دون مساعدة أحد". وهكذا بدأت الأميرة تتسلقُ الجبل العالي... ولكن الأميرة حين وصلت إلى قمة الجبل اكتشفت أن الشمس ما تزالُ بعيدةً وأنه لا يُمكنُ لإنسانٍ أن يُمسكَ الشَّمس.. فعادت إلى القصر حزينةً وأغلقت غرفتها بالمفتاحِ وأخذت تبكي. وبعد يومين شاهدت الأميرةُ الحزينةُ ورقةً

صغيرةً تحت باب غرفتها فركضت وأخذت تقرؤُها.. كان فيها جُملة صغيرة هي: "لن تستطيعي أن تجدي الشمس في غرفةٍ مغلقة". واحتارت الأميرة لأنها لم تعرف صاحب الخطِّ الذي كتب تلك الجملة الصغيرة ولكنَّها قررت أن تُواصل بحثها عن الشمس ولو اضطُرَّتْ لتسلُّقِ الجبل كلَّ يومٍ.. وفي الوقت نفسه علّقت الأميرةُ على جدران القصر الخارجية بياناً قالت فيه إنَّ أيَ رجلٍ يستطيعُ أن يُساعدها في حَمْلِ الشمس إلى القصر سينالُ مكافأةً من المجوهرات...وفي أيام قليلة عرف كلُ الناس أنّ الأميرة الصغيرة تريدُ حَمْلَ الشمس إلى القصر، ولكنّ أحداً لم يَستطع أن يُساعدها، وقرر بعضُ الناس أنّ الأميرة مجنونةٌ لأنها تطمعُ في شيء مستحيل، وقرَّر آخرون أنّها أميرةٌ حكيمةٌ لأنّها تريد أن تُحقِّق شيئاً "مستحيلاً" ولكنّ الجميع عجزوا عن مساعدتها.. وفي صباح اليوم التالي جاء الحكيمُ العجوزُ إلى الأميرة وقال لها إنَّ الفرصةَ التي أُعطيت لها تُوشكُ أن تنتهي، شرح العجوز ذلك فقال" :إنَّ أباك الملك كان قد أوصاني قبل وفاته أن أُشْعل شمعةً كبيرة مباشرةً بعد وفاته، فإذا ذابت قبل أن تهتدي إلى الشمس فإن عقابَك يصيرُ واجباً"..

وحين خرج الحكيمُ من الغرفة حزنت الأميرةُ حزناً شديداً وعرفت أنه لن يتيسّر لها أبداً أن تصير ملكةً، وأخذت تتخيَّلُ نفسها في الملابس الملكية التي لن تستطيع أن تلبسها أبداً... وبينما هي غارقةٌ في حُزنها كان رجلٌ عجوزٌ جداً يحاول أن يَدخُل إلى القصر، ولكنَّ الحُرّاس كانوا يمنعونه من الدُّخول ويحاولون طرده بشتّى الوسائل، إلا أنّ العجوز كان عنيداً ...وشهدت الأميرةُ من شباك غرفتها ذلك المنظر، ثم سمعت صوت العجوز يصيحُ بالحرس:

"أُريدُ أن أدخل لأُساعد الأميرة" وسمعت صوت الحرس:

_هل تستطيعُ أن تساعدها أنت أيُّها العجوز الهرِمُ؟ "وعادت تسمع صوت العجوز وهو يصيحُ:حسناً.. قولوا لها إنه إذا لم يكن بوسع إنسانٍ عجوز أن يدخل إلى قصرها فكيف تطمعُ أن تُدخل الشمس إليه؟

وفي تلك اللحظة أدار العجوز ظهره ومضى، وحاولت الأميرة أن تُناديه إلاّ أنّه كان قد اختفى في الزّقاق المجاور، وحين طلبت من الحرس أن يبحثوا عنــه كــان العجــوز قــد صــار بعيداً...عادت الأميرةُ إلى غرفتها حزينةً يائسةً، وأخذت تفكر فيما قاله العجوزُ للحــرّاس، إلاّ أنها لم تستطع أن تعرف ما الذي قــصده.. وفجــأة قــررت أن تــستدعي قائــد الحــرس. كان قائدُ الحرس رجلاً قوياً خدم في القصر أكثر من عشر سنوات، وحين دخل إلى الغرفــة سألته عن الرجل العجوز الذي طرده الحرّاسُ، وهل جاء إلى القصر قبل ذلــك؟ فقــال قائــدُ الحرس: إنّ الرجل العجوز يأتي كلّ مساءٍ، إلا أن الحراس يمنعونه من الدخول لأنهم يعتقدون أنه رجلٌ مجنونٌ..

قالت الأميرةُ: "صفهُ لي" فقال القائد: "إنه رجــلُ فقيــرٌ يحمــلُ قنــديلاً صــغيراً دائمــاً"... قالت الأميرة: "إذا جاء الرجلُ العجوزُ غداً.. فاسمحوا له أن يدخل" إلا أن الرجل العجوز لــم يــأت فــي اليــوم التــالي وعــادت الأميــرة إلــى حزنهــا ويأســها.. وبينما كانت الأميرة في غرفتها تبكي شاهدت ورقة أخرى تحت الباب، فركضت إليها وفتحتها وقرأت فيها: "الوقتُ ضيّقٌ.. الشمعةُ الكبيرةُ على وشكِ أن تذوب، إن البكاء والحزنَ لا يحلاّن المشاكل.."

أحسّت الأميرةُ الصغيرةُ بأنها يجب أن تفعل شيئاً وإلا قضت حياتها في صندوق مغلق، وفجأةً استدعت قائد الحرس وقالت له: -"أريدُ أن تُحضروا إلى القصر كلّ رجلٍ في المملكة يحمــل قنديلاً صغيرا"

فقال قائد الحرس متعجباً:

كل ذلك من أجل العجوز المجنون؟"

فقالت الأميرةُ :

يجب أن أُجرِّب ذلك العجوز فقد يكون الحلُّ عنده" وفي الصباح الباكر وزّع قائدُ الحرس كلَّ الحراس في جميع أرجاء المملكة وأمرهم أن ينتظروا حتى المساء، فإذا حلّ الظلام فإنّ عليهم أن يُلقوا القبض على كل رجلٍ يحملُ فانوساً صغيراً وأن يرسلوه فوراً إلى القصر.. وعند المساء جلست الأميرة أمام النافذة تنظر إلى الشارع، وتنتظر قدوم الرجال الذين يحملون القناديل الصغيرة.. وفجأة شاهدت الأميرة منظراً عجيباً، ففي الأُفق المظلم البعيد كان آلافُ الرجال يحملون القناديل ويتقدمون نحو القصر من كافة النواحي.. وبعد قليل وصل الجميع إلى أبواب القصر التي كانت صغيرةً ومغلقةً، وازدحموا أمامها، وفي كل لحظة كان الرجال حَمَلَةُ القناديل يتكاثرون دون أن يستطيعوا الدخول بسبب الأبواب الصغيرة، فطلبت الأميرة من الخدم أن يهدموا الأسوار العالية، وأن يُوسِّعوا الأبواب كي يتيسَّرَ للجميع الدخول إلى باحة القصر..

ونزلت الأميرة من غرفتها إلى باحة القصر وإلى جانبها قائدُ الحرس ليدلّها على الرجل العجوز، وحين وصلت إلى الباحة كان الضوء يتوهّج كأنه الشمسُ لكثرة الرجال والقناديل، وقال قائدُ الحرس: "أيّتها الأميرةُ، لن أستطيع أن أتعرف على العجوز لأن الوجوه جميعها هنا تتشابه"...

وكانت الأميرة لا تستطيع أن تفتح عينيها جيداً لكثرة الضوء. وقالت لقائد الحرس: "لم أكن أتصور أنه يوجد في مملكتي كل هذه القناديل" فقال قائد الحرس: "إنهم يخافون من اللصوص" إلا أن الحكيم العجوز قال: "كلاّ.. حين يحل الظلام يحمل كلّ رجلٍ قنديله الصغير ليتعرف على طريقه.." ونظر الحكيم العجوز إلى الأميرة وقال: هل تستطيعين أن تحملي كل هذه القناديل دفعةً واحدة" قالت الأميرة" :طبعاً، لا" فقال الحكيم: "وكذلك الشمس... إنها أكبر من

أن يُمسكها رجلٌ واحدٌ أو امرأة واحدةٌ.." قالت الأميرة: "لقد فهمت كلّ شيء الآن.. إنّ القناديل الصغيرة مجتمعةً هي الشمسُ التي قصدها والدي."

فقال الحكيمُ: "نعم، ولكن أنظري إلى هناك" وأشارَ إلى النافذة، كانت الشمسُ قد بدأت تُـشرق وتدخل أشعّتُها إلى القصر، وصاحت الأميرة "شيءٌ عجيبٌ، هذا يحـدث لأول مـرة" فقـال الحكيم: "نعم هذا يحدثُ لأول مرة لأنك هدمت الأسوار والأبواب.. هل نسيت؟ لقد كانت تلك الأسوارُ هي التي تحجُبُ أشعة الشمس وتمنعها من دخول القصر.." وبعد لحظة ألبسها الحكيم التاج المزنّرَ بالجواهر وقال لها: "أصبحت ملكة لأنك نفّذت وصيّة والـدك واسـتطعت أن تحملي الشمس إلى القصر.

الملحق (ه)

قائمة المحكمين

الإسم:	التخصص:	العنوان الوظيفي:
د.رفعة الزعبي	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
د.جيهان مطر	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
د.رغدة شريم	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
أ.د مصطفى عيسى	علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د.عواطف أبو الشعر	مناهج و تدريس	آل البيت
د.ميسون الزعبي	معلم صف	آل البيت
د.محمد عليمات	معلم صف	آل البيت